

Att utvärdera religionslitteracitet

Vad intervjuer om religionsundervisning i
gymnasieutbildningen berättar

Jessica Rönngren

Avhandling pro gradu i religionsvetenskap

Handledare: Måns Broo och Mårten Björkgren

Opponent: Tove Forssell

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Åbo Akademi

Våren 2019

ÅBO AKADEMI – Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi	
Ämne: Religionsvetenskap	
Författare: Jessica Rönngren	
Titel: Att utvärdera religionslitteracitet. Vad intervjuer om religionsundervisning i gymnasieutbildningen berättar	
Handledare: Måns Broo	Handledare: Mårten Björkgren
<p>Avhandlingens syfte var att undersöka vad intervjuer om religionsundervisning i gymnasieutbildningen kan berätta om religionslitteracitet, det vill säga förmågan att se och förstå religioner i samtiden, det förflutna och framtiden.</p> <p>Som teoretiskt perspektiv använde jag religionslitteracitet och genom att sammanfläta Douglas Jacobsen och Rhonda Hustedt Jacobsens nivåmodell för religionslitteracitet och Blooms taxonomi skapade jag ett verktyg för att utvärdera mina informanternas religionslitteracitet. Avhandlingen utmynnade i en diskussion om resultat och huruvida metoden fungerade ändamålsenligt.</p> <p>Intervjuerna utfördes med fyra informanter med varierande erfarenhet av religionsundervisningen i gymnasieutbildningen. Det de hade gemensamt var att de alla hade valt att läsa fler än de obligatoriska kurserna i religion och att de var tredje årets studerande vid ett gymnasium. Könsfördelningen har slumpmässigt visat sig vara jämfördelad med två flickor och två pojkar. Intervjuerna gjordes på svenska.</p> <p>Resultaten visade att det fanns faktorer som främjade religionslitteracitet. Dessa var främst intresse och informationens förankring i den egna verkligheten. Samtidigt visade också intervjuerna på att religioner som inte fanns i närmiljön ofta distanserades och blev något som existerade "där borta". Resultaten visade även att religionslitteraciteten möjligen var mer närvarande vid de tillfällen då informanterna förväntade sig att se vissa element, till exempel då de reste.</p> <p>De resultat jag fått visade en varierande religionslitteracitet bland mina informanter. För utvecklingen av en optimal religionslitteracitet krävs att de tre nivåerna (faktakunskap, förtrogenhet och bedömning) beaktas som en helhet. Dessutom visade intervjuerna att en för stark faktakunskap utan beaktning av de andra nivåerna kan hämma utvecklingen av en djupare och mer nyanserad religionslitteracitet.</p> <p>Som metod bedömde jag att intervjuer främst fungerade som ett komplement till utvärderingen av religionslitteraciteten i och med att faktakunskapsnivåns olika element inte framkom lika tydligt i intervjuerna som till exempel i ett test. Samtidigt gjorde intervjuerna det möjligt att iakttä en spontan användning av termer och uttryck, vilket underlättade en analys av de djupare nivåerna av religionslitteracitet.</p>	
Nyckelord: religionslitteracitet, religious literacy, uskontolukutaito, uskonnon lukutaito, ämnesdidaktik, religionsundervisning, Religious Education, uskonnonopetus, gymnasieutbildning, Blooms taxonomi	
Datum: 01.05.2019	Sidantal: 97

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.2 Religionsundervisningen i Finland	4
1.2.1 Historisk utveckling	4
1.2.2 Läroplanen i läroämnet religion	8
1.3 Forskningsläge	9
2 Teori	15
2.1 Litteracitet	15
2.2 Religionslitteracitet	19
2.3 Blooms taxonomi	23
2.3.1 Den kognitiva dimensionen.....	24
2.3.2 Kunskapsdimensionen.....	26
2.4 Tillämpning av teorin.....	31
2.4.1 Faktakunskapsnivån	32
2.4.2 Förtrogenhetsnivån.....	34
2.4.3 Bedömning	35
2.4.4 Utvärdering av religionslitteracitet	37
3 Metod och material	38
3.1 Intervjuprocessen	38
3.1.1 Förberedelsefas	38
3.1.2 Genomförande.....	42
3.1.3 Användning av material	43
3.2 Informanter.....	45
4 Analys	48
4.1 Axel.....	48
4.2 Erik.....	58

4.3 Bella	68
4.4 Cilla.....	80
5 Avslutande reflektioner	91
5.1 Resultatdiskussion.....	91
5.2 Implikationer för religionsundervisningen.....	94
5.3 Avslutning.....	96
Referenser	98
Bilagor.....	104
Bilaga 1: Intervjuavtal.....	104
Bilaga 2: Intervjuguide.....	106

1 Inledning

Folkets biskop – månne det har något med det kommande riksdagsvalet att göra

Kommentar i Arkens aula

Jag satt och väntade på mitt lunchsällskap en dag under skrivandet av denna avhandling och hörde ett gäng vänner diskutera ett informationsblad som låg framme på ett av borden. Kommentaren här ovan inledde en diskussion som fortsatte i de politiska banorna, om hur det möjligen hade något att göra med Kristdemokraterna och Päivi Räsänen. Informationsbladet i fråga handlade om Lisa Enckell och var visserligen sammankopplat med ett val – biskopsvalet.

Att kommentaren visar på avsaknad av kunskaper i kristendomen är givet, redan ordet biskop borde ge en viss kontext och om inte annat föregicks uttrycket ”Folkets biskop” med ”Folkets kyrka” vilket än mer definierade kontexten. Men kommentaren är ingen ovanlighet. Samtidigt som världen blir allt mer global och kulturer möts i vart och vartannat gatuhörn, blir religions- och livsåskådningskunskaper allt skralare. Kunskap om religioner och deras inverkan på vardagslivet är en nedåtgående trend i väst, något vars allvar under det senaste decenniet har uppmärksammats av många forskare (se t.ex. Passe & Willox, 2009; Valk & Tosun, 2016; Prodromou m.fl., 2018). Suomen Kulttuurirahasto beviljade senast i november 2018 understöd för ett projekt som försöker öka religionslitteraciteten, förmågan att se och förstå religion i omgivningen (en. *religious literacy*, fi. *uskontolukutaito*), bland de finländska medborgarna (Suomen Kulttuurirahasto, 2018).

I skolorna är det religionsundervisningen som bär det främsta ansvaret för att utbilda medborgarna i det som handlar om religion och livsåskådning. Gymnasiets läroplan från 2015 beskriver religionsundervisningens mål som att den studerande ska ”utveckla sin kulturella läskunnighet i anslutning till religion och livsåskådningar” (Utbildningsstyrelsen, 2015:187). Ett begrepp som inrymmer detta mål och även de övriga är religionslitteracitet. Då jag för avhandlingen sökte studerande som hade läst alla religionskurser som finns i läroplanen, visade det sig vara lättare sagt än gjort. Intresset för religion som ett fördjupat ämne är inte särskilt stort, och resurser styr även de möjligheter som skolorna har att hålla de fördjupade kurserna. På finlandssvenskt håll finns det sällan tillräckligt med studerandeunderlag för att motivera att de

fördjupade kurserna hålls. Detta kan ha stora konsekvenser för åtminstone de finlandssvenska medborgarnas religionslitteracitet i framtiden.

Mitt intresse för detta ämne utgår från min egen utbildning till ämneslärare i religion. Även om begreppet religionslitteracitet för egen del varit relativt okänt tills jag inledde processen för skrivandet av avhandlingen har jag länge funderat över betydelsen av det som lärs ut i skolorna och även det bästa sättet att göra det relevant för eleverna. Jag har länge känt mig tveksam inför de tester som görs för att mäta kunskap i och med att jag har upplevt dessa tester som snedvridna. Att kunna skriva prov är en förmåga som jag visat mig klara av bra trots att jag i vissa fall har funnit mina egna ämneskunskaper bristfälliga. Att memorera kunskap utan att för dess skull kunna tillämpa den i verkligheten, är det verkligen målet med undervisningen? Prov är ett lätt bedömningsföremål, men säger det egentligen något om kunskapsnivån hos de studerande? Och vad kunde ett alternativ vara?

Då jag första gången stötte på religionslitteracitet som begrepp kände jag mig förvirrad över vad detta innebar i praktiken, tills jag stötte på en nivåmodell för religionslitteracitet och det klickade någonstans i minnet. Nivåmodellen som presenterades liknade nämligen en annan modell som jag har stött på i min utbildning, nämligen Blooms taxonomi. Det som stod klart för mig efter några veckor av tung läsning var att de prov jag stött på genom skolgången endast mäter en fraktion av vad religionslitteracitet innebär. Följande fråga blev då igen: Vad är alternativet? Efter diskussioner vid magisterseminariet bestämde jag mig för intervjuer som en metod för att utvärdera en mer omfattande religionslitteracitet.

Och det är här avhandlingen får sin början, i ett tomrum där kunskaper utvärderas genom prov som inte räcker men där alternativ sällan prövas. Därför ämnar jag med avhandlingen att fylla detta utrymme, med att utvärdera religionslitteracitet genom intervjuer.

1.1 Syfte och frågeställning

I forskning där kunskaper om religion har testats är det främst frågan om faktakunskaper, om specifika fakta som efterfrågas, och forskningen görs som enkätstudie (t.ex. Pew Forum, 2010). Religionslitteracitet är mycket mer än så, vilket jag presenterar djupare i kapitel 2. Istället för att göra en enkät som efterfrågar fakta

som jag har utvalt som betydande ämnar jag därför i denna avhandling att använda intervjun som metod för att närma mig religionslitteracitet. Syftet är att bättre förstå vad intervjuer om religionsundervisning kan berätta om religionslitteracitet. Avhandlingen består således av en analys av intervjuerna relaterat till religionslitteracitet och en vidarediskussion om huruvida intervjun är en lämplig metod för att utvärdera den.

För att nå detta mål ställer jag i avhandlingen följande frågor:

1. Hur beskriver gymnasiestuderanden religionsundervisningen?
2. Vad säger detta om de studerandes religionslitteracitet?

Viktigt för läsaren att notera är att då jag talar om religionsundervisning i min avhandling talar jag om den evangelisk-lutherska. Valet av att använda religionsundervisningen som utgångspunkt för intervjuerna är att det är något konkret som de studerande har upplevt och det är lättare att koppla information om religioner till religionsundervisningen. Det är så att säga en gemensam utgångspunkt som underlättar diskussionen för såväl mig som för de studerande. Även om jag själv inte tagit del av kurserna som studerande har jag i egenskap av ämneslärarstuderande läst in mig på såväl läroplan som en del kurslitteratur. Det jag hoppas är att jag genom den metakognitiva kunskapen, den kunskap som de själva uttrycker, ska kunna utläsa religionslitteracitet i de nivåer som jag presenterar i kapitel 2. Avhandlingen är således en fortsättning på befintlig forskning kring religionslitteracitet och jag bidrar med ett alternativ till tester och enkätundersökningar.

Det är värt att nämna att denna avhandling baserar sig på en premiss som är avgörande för avhandlingen, nämligen att religionslitteracitet kan uttydas. Det är värt att reflektera över dess giltighet även i slutdiskussionen så jag återkommer till premissens validitet senare. Gällande andra typer av litteracitet tyder forskning på att det är mätbart så då är frågan varför religionslitteraciteten skulle vara annorlunda. Gällande multilitteracitet menar Utbildningsstyrelsen att det skall bedömas i relation till andra färdigheter (Hellgren & Granskog, 2018:24). De olika perspektiven jag diskuterar i kapitel 2 utgår även från att religionslitteracitet är något vi kan lära oss och således är en typ av kunskap. Diskussionen antyder också att religionslitteraciteten kan mätas även om frågan hur ännu delvis är obesvarad.

Till att börja med kommer jag att presentera utvecklingen av religionsundervisningen i och med att utvecklingen av den även kan bidra till förståelse för varför religionslitteraciteten ser ut som den gör.

1.2 Religionsundervisningen i Finland

Religionsundervisningen har en lång tradition som till största delen har varit präglad av den evangelisk-lutherska kyrkan. I detta underkapitel kommer jag att presentera den historiska utvecklingen av den religionsundervisning vi har idag för att sedan även beskriva den befintliga läroplanen i religionsämnet vid gymnasiet.

1.2.1 Historisk utveckling

Den finländska religionsundervisningen har en lång historia som precis som för de flesta protestantiska länder har sin grund i reformationens manande till folkbildning för alla och inte enbart för utvalda få. Grunden för läroämnet lades av Martin Luther som på 1520-talet ansåg att skolorna borde undervisa om Bibeln och evangeliet som ett enskilt läroämne vid sidan om andra ämnen. Detta bidrog även till att läroämnena på ett klarare sätt än tidigare delades in som skilda ämnen i undervisningen. Luthers religionsundervisning delades in i tre olika stadier. Som barn skulle evangeliet läras, vilket för skolan inkluderade dekalogen, Fader vår och trosbekännelsen. Luther sammanfattade detta i Lilla katekesen, vilken kan sägas vara den tidens lärobok i religionsundervisningen. Då barnen blev äldre skulle Bibeln inkluderas i studierna och det tredje stadiet av religionsundervisningen fortsatte livet ut i församlingen. Syftet med religionsundervisningen enligt Luther var att förmedla Guds ord på ett sätt så att folk kunde förstå det och således även tro med hjärtat, och hans önskan för religionsundervisningen följdes i flera århundraden av de lutherska kyrkorna. (Iisalo, 1988:42 – 43)

Folkbildningen organiserades till en början genom ett samarbete mellan stat och kyrka, men i och med folkskolans inrättande år 1866 bildades de första statsdrivna skolorna i Finland. Detta betydde inte att kyrkan helt skulle uteslutas ur utbildningen, utan fortsättningsvis var det kyrkan som ordnade utbildning för de som inte hade tillgång till folkskolorna (Kallioniemi 2005:13) och kyrkan skötte även i huvudsak religionsundervisningen (Sakaranaho, 2013:229). Det var inte förrän år 1921 då

läropliktslagen stiftades som de statligt förvaltade folkskolorna blev tillgängliga för alla (Kallioniemi, 2005:13). Bandet mellan stat och kyrka förblev dock starkt även om regeringsformen år 1919 fastslog att stat och kyrka skulle stå åtskilda. Den evangelisk-lutherska kyrkan garanterades tillsammans med den ortodoxa en särskild plats som statskyrkor i det finländska samhället (Sakaranaho, 2013:229). Den evangelisk-lutherska kyrkan hade således mycket att säga till om då det kom till religionsundervisningen. (Kallioniemi, 2005:14)

Diskussioner om religionsundervisningens slag är även det något som har en lång historia. Redan under början av 1900-talet diskuterades religionsundervisningens betydelse och ställning (Kallioniemi, 2005:14). De radikalaste ville slopa religionsundervisningen och ersätta den med religionshistoria eller med en slags morallära. En del ifrågasatte till och med huruvida religionsundervisning över huvud taget hade en plats i skolan i och med att religionen för dem var en privatsak som borde hållas privat. Trots det kvarstod undervisningens konfessionalitet och undervisningen användes även i förberedande syfte inför konfirmationen. Målet för undervisningen var länge att fostra eleverna till ett aktivt deltagande i kyrkan. (Ubani, 2013: 58)

Även om folkskolelagen förespråkade religionsundervisning enligt elevmajoritetens tillhörighet, kunde elever enligt religionsfrihetslagen år 1922 befrias från undervisningen om de tillhörde ett annat trossystem. Denna frihet hade redan år 1889 stiftats in i lagen för att befria kristna minoriteter från den evangelisk-lutherska religionsundervisningen om de egna kyrkorna kunde erbjuda en alternativ religionsundervisning (Sakaranaho, 2013:229), men nu utökades den alltså till att inkludera religiösa minoriteter utöver de kristna. I de fall som föräldrar fordrade det eller minst tjugo elever inte tillhörde majoritetens trossystem, skulle dessa undervisas i sina egna trossystem eller i morallära och religionshistoria (Ubani, 2013:56 – 57). De befriades dock inte från morgonandakterna före år 1937 (Kallioniemi, 2005:15).

Den nya läroplanen år 1952 för folkskolorna kom att förändra mycket i skolvärlden. Ett arbete för en gemensam grundskoleutbildning inleddes år 1946 av Skolorisationskommittén som två år senare föreslog att istället för en nivågruppering skulle skolsystemet bestå av en åtta-årig obligatorisk skola gemensam för alla oberoende socioekonomisk bakgrund. I och med den nya läroplanen 1952 slogs nya lagar fast om utbildningens längd som blev sex års folkskola och två års

medborgarskola för de som inte gick vidare till läroverk. För gymnasiernas del innebar det dock ingen större förändring, utan enbart elever som hade läst främmande språk kunde ansöka om plats vid gymnasiet, som var enda vägen till högre utbildning. Att den nya läroplanen höll en internationell standard kom dock att vara betydande för det finländska skolsystemets framtida utveckling och kommitténs arbete för lika möjlighet till utbildning blev hörnstenar i utbildningspolitiken ett par decennier senare. (Sahlberg, 2012:49)

För religionsundervisningens del ifrågasattes under arbetet av läroplanen år 1952 användningen av religionsundervisningen i ett syfte som främjade kyrkan. Istället övergick målet i den nya läroplanen till att fokusera på individens utveckling och medborgarfostran. Undervisningen utgick från den egna tron och gav en inblick i det kristna arvet samtidigt som undervisningen skulle bredda perspektiv gällande andra religioner och världsåskådningar (Kallioniemi, 2005:16). Dessutom startades ett nytt ämne som ett alternativ för de som befriats från den konfessionella undervisningen (Ubani, 2013:58). Detta ämne behandlade religionernas historia och morallära, och kom att på 1980-talet benämnas livsåskådning (Koulu ja kirkko, u.å). För minoritetsreligionerna ändrades även villkoren i slutet av 1950-talet så att endast åtta elever behövdes för att undervisning skulle ordnas (Ubani, 2013:61).

Även om parallellskolor kvarstod trots Skolorganisationskommitténs förslag, fortsatte arbetet för en enhetlig skolstruktur som var genomgående. Den nybildade kommittén Skolprogramkommittén kom år 1959 med förslaget om en 9-årig kommunal enhetsskola. Detta förslag vidareutvecklades av Skolstyrelsen i början av 1960-talet och det förslag som Skolstyrelsen presenterade för riksdagen år 1963 antogs med stor majoritet. Med ny lagstiftning år 1966 och en nationell läroplan år 1970 var Finland på väg mot en allmän, jämlik skola. (Sahlberg, 50 – 53)

Under samma tid kritiserades fortfarande kyrkans inflytande på religionsundervisningen och en separering av religionsundervisning och kyrkans konfirmationsundervisning diskuterades. Religionsundervisningen skulle allt mer iaktta möjligheterna att utöver den egna tron även förstå och uppskatta andra livsåskådningar och övertygelser (Koulu ja kirkko, u.å). Trots det fortsatte den konfessionella undervisningen. Morgonandakterna blev dock morgonsamlingar för att betona att andlig fostran endast var en del i elevens helhetsutveckling. Även antalet

elever som krävdes för ordnande av undervisning i den egna tron sjönk till tre i skolan och från och med 1994 räckte det med tre elever inom kommunen. (Ubani, 2013:64 – 66)

I och med ökandet av den allmänna bildningsnivån kom det att finnas en större efterfrågan på gymnasiebildning. År 1985 stiftades en ny gymnasielag som kom att skilja gymnasiet från andra skolstrukturer. Läsåret indelades i fem-sex perioder per år istället för de traditionella två terminerna. Detta gjorde läroplansordningen mer flexibel och lektionerna kunde struktureras på ett mer öppet sätt. Vid mitten av 1990-talet ersattes elevgrupper av årskurslös organisering, vilket inverkar positivt på valfriheten av kurser och ordningsföljd för elever. (Sahlberg, 2012:58 – 60)

En reviderad religionsfrihetslag trädde i kraft år 2003, och även om den inte närmare reglerade religionsundervisningen, tolkades lagen efter diskussion till att varje elev har rätten att få undervisning i den egna religionen eller i annat fall få motsvarande undervisning. Den läroplan som utkom därpå följande år slopade utifrån lagen begreppet ”konfessionell undervisning” (Ubani, 2013:70 – 71). Detta innebär att religionsundervisningen juridiskt sett är konfessionslös, men religionsundervisningen kan kallas för pedagogiskt konfessionell i och med att den egna religionens specialfrågor fortfarande behandlas såväl i grundskolan som på andra stadiet (Ubani, 2013:77). För läroinnehållet innebär alltså denna distinktion som gjordes inga direkta förändringar (Ubani, 2013:79).

Läroplaner i andra religioner har en relativt kort tradition. Under 1990-talet publicerades ett tillägg till läroplanen som omfattade fem andra religionsinriktningar utöver den ortodoxa och den evangelisk-lutherska (Ubani, 2013:68). Detta tillägg utvecklades år 2006 till att omfatta elva religionsinriktningar i grundutbildningen (Opetushallitus, 2006a) varav endast åtta religioner behandlas i gymnasiets utbildning (Opetushallitus, 2006b). Tillägget är ännu giltigt, även om några av religionerna har skrivits in i de nuvarande läroplanerna för grundskolan från 2014 respektive för gymnasiet från 2016. Det är dock värt att komma ihåg att tillägget baserar sig på läroplanerna från 2004.

Religionsundervisningen är likt andra läroämnen obligatoriskt. Således måste skolor se till att det finns alternativ till den religionsundervisning som ordnas för den religiösa majoriteten. Det är dock värt att notera att religiösa minoriteter har rätt att inte delta i

den alternativa religionsundervisningen, utan kan om så önskas delta i den evangelisk-lutherska undervisningen. Samma valfrihet råder inte åt andra hållet, utan de elever som tillhör den evangelisk-lutherska kyrkan måste delta i den evangelisk-lutherska undervisningen. (Sakaranaho, 2013:232 – 233)

Än idag är diskussioner om religionsundervisningens form, som inleddes under tidigt 1900-tal, ett aktivt ämne. En ökad diversitet av religionstillhörighet försvårar skolplaneringen på flera sätt, bland annat gällande organiseringen av religionsundervisningen och budgetering, vilket ses som bidragande orsaker till att en svensk modell, en enhetlig religionsundervisning, borde implementeras också på finländskt håll. Likaledes menar de som talar för en dylik modell att en separat religionsundervisning försvårar den interkulturella dialogen och utvecklingen av kulturella färdigheter. Samtidigt finns det röster som talar emot, bland annat från religiösa minoriteters håll. Dessa röster talar främst emot att en utomstående ska kunna undervisa i den egna religionen, vilket blev aktuellt enligt ett beslut år 2003 om att en religionslärare inte behöver tillhöra den religion hen undervisar i. Från myndigheternas sida är kvarhållningen av en separat religionsundervisning ett sätt att synliggöra religiösa minoriteter och garantera dem undervisning i den egna religionen enligt lag. (Sakaranaho, 2013: 242 – 246)

1.2.2 Läroplanen i läroämnet religion

Religionsundervisningen förändrades något i den nya läroplanen som trädde i kraft 2016. Härnäst presenterar jag såväl den nya läroplanen som den gamla.

Den äldre läroplanen har fem religionskurser av vilka de tre första är obligatoriska. Dessa fem kurser är *Religionens natur och betydelse* (RE1), *Kyrkan, kulturen och samhället* (RE2), *Människans liv samt etik* (RE3), *Religionernas värld* (RE4), och *Vad tror finländaren på* (RE5).

Den nya läroplanen igen består av sex religionskurser av vilka de två första är obligatoriska. De sex kurserna är *Religion som fenomen – i kristendomens, judendomens och islams fotspår* (RE1), *Kristendomen som världsomfattande religion* (RE2), *Religioner och religiösa rörelser i världen* (RE3), *Religion i det finska samhället* (RE4), *Religion inom vetenskapen, konsten och populärkulturen* (RE5) och *Religion och medier* (RE6).

Således syns en del förändringar. Den första kursen i den äldre läroplanen behandlade religion som fenomen på ett betydligt utförligare sätt än den nya läroplanens första kurs som enbart delvis handlar om religion som fenomen för att ge största utrymmet åt de abrahamitiska religionerna. Den andra kursen är delvis likadan även om kursnamnet har ändrats. En skillnad är att kristendomen runt om i världen inkluderas mer i den nya läroplanen.

Den största skillnaden för religionsundervisningen är att etiken har fallit bort som en egen kurs och istället överförs till filosofins läroplan. Istället handlar den tredje kursen i den nya läroplanen om religioner i världen, vilket i den gamla var den fjärde kursen. Den femte kursen i den gamla läroplanen är istället den fjärde kursen i den nya läroplanen. Således har den äldre läroplanens kurser komprimerats till den nya läroplanens fyra första kurser. Man har även valt att uppdatera teman och skapat två nya kurser utifrån de behov som finns bland de studerande. Den femte och sjätte kursen i den nya läroplanen handlar om vetenskap, konst och populärkultur respektive medier.

Av mina informanter är det endast en som har fått tillfälle att läsa den femte kursen, medan ingen av informanterna har deltagit eller haft möjlighet att delta i den sjätte kursen. En stor del av de finlandssvenska gymnasierna har valt att inte erbjuda de fördjupande kurserna som närvarostudier, ofta motiverat med den ekonomiska faktorn och av mina informanter är det bara den som gått finskt gymnasium som ens getts tillfälle att läsa fler kurser än de fyra första.

1.3 Forskningsläge

Religionslitteracitet är ett relativt nytt begrepp inom forskningen och därför är det lite forskning som direkt relaterar till religionslitteraciteten. I detta kapitel kommer jag presentera forskning som lyfter fram religionslitteraciteten, men även inkludera forskning i ämnesläroplanen och bland studerande i religionsämnet. Det är värt att notera att en stor del empirisk forskning i religionsämnet sker genom universitets- och högskolestuderande, men det finns även en del doktorander som har intresserat sig för temat. Mot slutet av kapitlet kommer jag även att presentera en del projekt som har startats i syfte att främja religionslitteracitet och forskning i den.

Saila Poulter (2014:5 – 6) ser på religionslitteracitet som en medborgarkompetens. Hon väljer att tala om religionsutbildning (*uskontokasvatus*) istället för religions-

undervisning i och med att religionsutbildningen inte enbart sker i religionsundervisningen. Poulter beskriver det resultat från projektet *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries* (REDCo) som visar att studerande som får undervisning i religion har en större vilja och förmåga att diskutera livsåskådningar och religioner än studerande som saknar motsvarande undervisning. Hon ser förmågan att kunna läsa och förstå religioner som en del av den kulturella mångfalden, en viktig socialförmåga och en del av allmänbildningen. Det bidrar till ett fungerande samarbete med olik tänkande och olik troende, och utvecklar även goda kommunikationsförmågor.

Samtidigt menar Elina Vuola (2018:45 – 46, 48) att vi varken ska överskatta eller underskatta religionens betydelse i dagens värld. För att detta ska lyckas krävs att religion granskas kritiskt, analytiskt och mångsidigt. Risken kvarstår dock för en överkritisk eller okritisk synvinkel, men religionslitteracitet kan minimera denna risk genom att flera perspektiv iakttas och komplexiteten förstås. Genom utbildning och vidare forskning i bland annat religioners läror, skrifter och utövning kan vi lättare förstå religionens roll i olika globala frågor utan att vi varken avskriver eller belastar den med ansvar som inte motsvarar verkligheten.

I sin doktorsavhandling *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet* (2003) gör Kerstin von Brömssen en empirisk studie av elva elever som lever i en multietnisk förort om hur de talar om och positionerar sig i förhållande till religion och etnicitet, samt deras syn på den så kallade mångkulturella skolan. Syftet är att utforska hur elever konstruerar sin egen och andras religion genom en socialkonstruktionistisk tolkningsram. Detta görs genom diskussioner om begrepp som religionsidentitet, sekularisering, diaspora, ”det tredje rummet”, transnationalitet, mångkulturalitet och vi i relation till de Andra.

Resultatet av von Brömssens studie (2003: 298 – 299, 305) visar att elever använder sig av kategorier som ”muslim”, ”invandrare”, ”somalier”, ”utländsk” och ”svensk” som självklarheter med klara gränser, vilket tidigare studier har visat att det är kategorier som delvis reproduceras i skolmiljön utan vidare reflektion. Skolan hjälper till med att lära elever att kategorisera varandra i relation till kultur, etnicitet och religion, och således bidrar skolinstitutionen med att upprätthålla internaliserade och stereotypa uppfattningar om individer och grupper. Samtidigt är det värt att notera att

även von Brömssen använder sig av begrepp som "etnisk svensk" utan vidare reflektion.

Von Brömssens studie (2003: 302 – 303, 323) visar att även om elever talar om kulturell mångfald som berikande och någonting de är medvetna om, är beskrivningarna av vad det egentligen innebär och hur det tar sig uttryck väldigt deskriptiva och enbart på en ytlig nivå. Hon upptäcker även att intresset för andra kulturer och religioner är större bland de som inte hör till den "etniskt svenska" gruppen. Detta syns också i hur tal om tolerans förs. Tolerans får bland de "etniskt svenska" eleverna betydelsen att "ha överseende med" eller att "stå ut med", och saknar en uppskattning eller ett bejakande av religionsfenomenet. En konsekvens av detta anser von Brömssen är att det råder en brist på nyfikenhet och vilja att möta fenomenet och den allmänna attityden är att det inte är något som rör dem.

Studien som von Brömssen gjort (2003:307 – 308, 318) visar även på en diskurs där ett "vi" och ett "dom" konstrueras där "de" har religion, men inte "vi", vilket även motsvarar senare forskning (jmf. Kittelmann Flensner, 2015). I vissa sammanhang utbyts även termen "dom" med begrepp som "invandrare", "utländska" eller motsvarande begrepp. Elever med annan etnisk bakgrund utgår dock från föreställningen att "etniskt svenska" tillhör kristendomen. Von Brömssen menar att religion i förhållande till elever med annan etnisk bakgrund erhåller en liknande innebörd som begreppen kultur eller tradition och frågor om etnicitet sammanflätas ofta med tal om religion.

I sin avhandling *Mål och Medel – Faktorer i konflikt?* skriver Jessica Johansson (2010:37 – 38) om synen på kunskap i kursplaner för religionskunskap. Hon lyfter fram att läroplanerna som hon granskade har ett tolkningsutrymme som kan orsaka skillnader i hur religionsundervisningen utformas. Även om undersökningen är gjord på de rikssvenska läroplanerna finns det ett liknande tolkningsutrymme också i den finländska läroplanen. Johansson konstaterar även att den nyare läroplanen har minskat tolkningsutrymmet med konsekvensen att betoning på faktakunskaper får mer utrymme. Hon frågar sig vilket syfte religionsundervisningen ska ha. Ska det handla om faktakunskaper eller om att förstå religioner och livsåskådningar i världen?

En annan fråga som Johansson (2010:39) ställer handlar om bedömningen och huruvida det går att bedöma annat innehåll än faktakunskaper. För att ge den

personliga utvecklingen mer utrymme menar hon att man möjligen borde frångå att ge vitsord och istället enbart bedöma i godkänt/underkänt. Mitt försök i denna avhandling är på sätt och vis att ge ett alternativ för hur vi kan mäta kunskaper som inte enbart är faktakunskaper.

Religionslitteracitet har blivit något av ett slagord i nutida religionsforskning, särskilt relaterat till utbildningssektorn. För att råda bot på den allt svagare religionslitteraciteten har flera projekt startats. Ett av de främsta projekten har startats av Diane Moore och är Religious Literacy Project, ett världsomspännande projekt som påbörjades år 2015 och drivs från Harvard Divinity School. Projektets fokusområden är att utveckla den offentliga förståelsen av religion, religionslitteracitet relaterat till utbildning, religionslitteracitet i arbetslivet, samt religion, konflikt och fred.

På finländskt håll finns det även ett flertal projekt. Den nya portalen *katsomukset.fi* som fick sin början år 2018 är ett försök att utveckla finländarnas religionslitteracitet. I portalen diskuteras frågor om religion, livsåskådningar och religionslöshet i Finland. Informationen som delas grundar sig på den senaste finländska forskningen på området och riktar sig till en publik som sträcker sig från politiker och tjänstemän till skolor och vanliga medborgare.

Ett finländskt projekt som ännu är i startgroparna är projektet ”Uskontolukutaito moniarvoisessa yhteiskunnassa” som drivs av professor Tuula Sakaranaho vid Helsingfors universitet i samarbete med en forskningsgrupp. Projektet ämnar främja forskning i religionslitteracitet i Finland och öka en tvärvetenskaplig religionsforskning, samt att bidra till en saklig samhällsdiskussion baserad på forskning (Konttori, 2018:4).

Utbildnings- och kulturministeriet i Finland har även finansierat projektet ”21. vuosisadan taidot, monilukutaito ja katsomusaineiden opettajankoulutuksen kehittäminen” som bland annat syftar på att öka kunskapen bland religionslärare gällande religionsdialog och religionslitteracitet, samt hur kunskapen skall läras ut i skolor. Det är ett projekt som finansierats för tre år (2018-2021) och vill utvärdera och utveckla utbildningen av religionslärare. Motiveringen bakom är att religionsundervisningen idag kräver andra kompetenser än de som föregående århundrade krävde och utbildningen av religionslärarna behöver formas därefter (Ubani, Viinikka & Kallioniemi, u.å.).

Det finns ändå lite empirisk forskning som direkt relaterar till religionslitteraciteten. Jacobsen och Jacobsen (2012:59) nämner den omfattande studien som Pew Forum gjorde i USA som ställde trettiofyra frågor om teman relaterade till religion och fick ett resultat som skulle ha gett underkänt betyg för majoriteten av befolkningen om det hade varit ett skoltest. Det finns även studier som fokuserat på litteracitet som tangerar religionslitteracitet (se t.ex. Maddox, 2007; Collins, 1995) där religionslitteraciteten mer handlar om litteracitet som formas i religiösa omgivningar.

Mia Lövheim (2012) skriver om religionslitteracitet kopplad till digital teknologi. Hon hänvisar till forskning som gjorts av Lynn Schofield Clark och Mary Hess om produktion av digitala berättelser. Dessa digitala berättelser fungerar som kollektiva scener för konstruktion av religiösa värderingar och identiteter. Lövheim menar att teknologi kan öka kunskaper om religiösa traditioner i och med att det kan göra det lättare för unga människor att delta mer aktivt i kommunikation om religiösa idéer och värderingar. Detta kan bidra till en förbättrad religionslitteracitet, men det krävs enligt Lövheim mer empiriska studier om ämnet.

James C. Conroy (2016) menar att en bristande religionslitteracitet har konsekvenser för hur religionsundervisningen och religionsläraren uppfattas. I en studie om religionsundervisningens politiska, kulturella och pedagogiska praxis kunde Conroy se att försöket att standardisera religionsundervisningen genom examination för att så höja religionsämnets status istället har verkat i motsatt riktning för religionslitteraciteten. Kontraster, nyanser och kontextuella kopplingar går ofta förlorade i förmån för faktakunskaper. Det som däremot främjar religionslitteraciteten är klassrum där examinationen är sekundär till religionslitteraciteten och där symbolism, kontextualitet och ritualer får större utrymme. Conroy fann att utomstående attityder till religionsämnet har tvingat många religionslärare i Storbritannien att allt mer vända sig bort från religion och mot filosofi och etik för att få behålla sin yrkesmässiga status. I studien visade sig att religionsämnet ofta får mindre resurser och har mycket lägre status bland skolämnena, vilket inte heller är helt främmande från våra kontexter.

Med avhandlingen strävar jag efter att fylla tomheten då det gäller empirisk forskning om religionslitteraciteten. Jag använder mig av en teori som ska hjälpa mig i detta mål och hoppas bidra med ett alternativ till de enkätundersökningar som har bedömts

otillräckliga för att ge en klarbild över den egentliga religionslitteraciteten. Min avhandling bidrar till en fortsatt diskussion om hur empirisk forskning kunde drivas om religionslitteracitet.

2 Teori

I detta kapitel kommer jag bygga upp den teoretiska grund som genomgår avhandlingen. Jag inleder med att förklara begreppet litteracitet så som det förstås och dess olika dimensioner. I följande underkapitel kommer jag redogöra för religionslitteracitet och dess förståelse, samt den modell som kommer att utgöra en grund i teoribygget. I följande underkapitel presenterar jag Blooms kunskapstaxonomi. Kapitlet utmynnar sedan i en sammanflätning av religionslitteracitet och Blooms taxonomi för att skapa en teoretisk grund för analysen i avhandlingen och i det sista delkapitlet kommer jag även att diskutera min tillämpning av teorin.

2.1 Litteracitet

För att förstå religionslitteracitet som begrepp, behöver vi först skapa en förståelse för vad litteracitet är och vilken innebörd det har. Genom olika forskare inom litteracitet kommer jag att diskutera begreppet och de olika kategorier som har skapats inom det för att göra skillnad mellan olika typer av litteracitet.

Under det senaste seklet har diskussioner om litteracitet blivit allt intensivare. Det handlar främst om begreppets betydelse och omfattning, men även dess vara eller icke-vara i samhället. James Collins och Richard K. Blot (2003:2) påpekar att det är först under de senaste 150 åren som litteracitet har blivit något som eftersträvas på ett allmänt plan och inte enbart något som är begränsat till samhällseliter. Begreppet har även under olika tidsskeden haft olika definitioner och det har utvecklats efter de krav på litteracitet som samhället ställer på medborgarna. Begreppet har dessutom olika innebörd beroende på kontext, vilket försvårar definieringen (Williams & Snipper, 1990:2). Collins och Blot (2003:3) hävdar att litteracitet verkar referera till vilket ramverk av systematisk användbar kunskap som helst, samtidigt som det finns ett ökat tryck att fastslå exakt vilken praxis som faller under begreppet. Kristen H. Perry (2012:64) anser att litteracitet i vissa sammanhang definieras så brett att det förlorar sin mening, samtidigt som James D. Williams och Grace Capizzi Snipper (1990:4) menar att en definition måste, utöver färdighet, ta i beaktande syfte, ändamål, publik och text. Diskussioner kring begreppets definition har även lett till frågor om huruvida man kan tala om någon enskild litteracitet, då ett flertal praxis och värderingar verkar ha fått samma etikett även om de inte har någon eller ytterst liten

beröring med text (Collins & Blot, 2003:3). På grund av denna breda förståelse används idag det svenska ordet litteracitet för engelskans *literacy*. Tidigare översättningar som läs- och skrivfärdigheter, läsförståelse eller skriftspråkliga aktiviteter anses inte längre vara tillräckliga för att beskriva det breda teoretiska perspektivet, varför termen litteracitet hellre används (Agebjörn & Nilsson, 2013:15).

Ett ramverk som har arbetats fram är en tredelad definition som indelar litteracitet i tre olika kategorier: funktionell litteracitet, kulturell litteracitet och kritisk litteracitet. Williams och Snipper (1990:1, 3) menar att denna indelning visar på den sociala kontextens betydelse för begreppets förståelse. Funktionell litteracitet relaterar till skriv- och läsförmåga som möjliggör producering och förståelse av enkla texter, kulturell litteracitet betonar betydelsen av delade erfarenheter och referenspunkter för en fullständig förståelse av texter och kritisk litteracitet handlar om identifiering av politiska komponenter.

Funktionell litteracitet är baskunskaper i litteracitet, något som inte heller är enkelt definierat. William och Snipper (1990:5 – 6) menar att termen i sig verkar beskriva dessa baskunskaper som det som krävs för att en individ ska kunna fungera i samhället. De påpekar dock att de som inte innehar skriv- eller läsförmågor har utvecklat sätt att fungera i samhället, även om på ett annat sätt än läskunniga. De kan till exempel fråga om hjälp eller undgå situationen genom att antingen undvika situationen helt eller ge undanflykter som är rimliga. Kristen H. Perry (2012:63) menar att en för enkel definition av baskunskaperna förbiser att människor på ett meningsfullt sätt kan interagera med texter i en del kontexter medan de är mindre kapabla i andra sammanhang. Hon menar att funktionell litteracitet inbegriper mer än att kunna tyda ord på ett papper och även borde inkludera en förståelse av den kulturella kontexten, något som Williams och Snipper ser som en skild kategori från den funktionella.

Kulturell litteracitet går enligt Williams och Snipper (1990:6 – 8) över gränserna för den funktionella litteraciteten. De menar att mening i denna bemärkelse konstrueras av läsare och författare då de bearbetar texter. Denna mening präglas av det som bearbetaren hämtar med sig till texten, vilket i sin tur präglas av bearbetarens bakgrund, utbildning, värderingar, erfarenheter, ideologier och så vidare. Williams och Snipper refererar till E.D. Hirsch som menar att litteracitet måste baseras på en grund av delad kunskap och traditioner. Hirsch menar att förståelsen av ny kunskap sker på

basen av redan känd kunskap och att den kulturella litteraciteten inte bara handlar om text, utan även om kommunikation. Williams och Snipper menar att enskilda ord inte är utmaningen, utan förmågan att kunna kombinera dem till en meningsfull helhet. De hänvisar till den utmaning som ligger i att definiera vilken denna gemensamma grund borde vara, något som präglas av politiska och ideologiska faktorer.

Williams och Snipper (1990:8 – 10) gör en skillnad mellan *cultural literacy* och *academic literacy*, där *academic literacy* handlar om preserving av idéer inom specifika institutioner och att kunna göra akademiska kopplingar och analyser av texter. Williams och Snipper menar att förvirringen mellan de två kan ge intrycket att kulturen är den som egentligen enbart en liten procent av invånarna tillhör och motsvarar inte kultur på gräsrotsnivå. De förkastar idén om en viss föredragen kunskap som definition av litteracitet utan anser att det handlar om att förstå meningen bakom ord. Det handlar inte om att skapa listor som exkluderar viss typ av kunskap, utan skapa en inkluderande atmosfär som förmedlar mening framom utvalda fakta.

Den tredje kategorin, kritisk litteracitet, är enligt Williams och Snipper (1990:10) en motreaktion till den kulturella litteracitet som bland annat Hirsch definierade. Denna litteracitet betecknas av delvis förmågan att känna igen den sociala dimensionen av litteracitet, men även att förstå dess politiska natur. Det har visat sig att förståelsen och värdering av texter i stort även präglas av ekonomi och politik (Collins & Blot, 2003:4). Williams och Snipper (1990:10) menar att kritisk litteracitet kan lyfta fram de maktstrukturer som påverkar utvecklingen av litteracitet och hur vi definierar den. Dessa maktstrukturer påverkar även vilka litteraciteter som blir dominerade och vilka som marginaliseras (Perry, 2012:64). Som exempel ger Williams och Snipper (1990:10 – 11) idén om gemensam kunskapsbas som exkluderar det som inte är typiskt eller vanligt, vilket innebär att sådana som innehar kunskap eller värderingar som inte inkluderas i kunskapsbasen kan tvingas välja mellan att överge dessa kunskaper eller att exkludera sig själva från den bildade gruppen och således även frånskrivas de privilegier som kommer med en status som en bildad person.

Kritisk litteracitet innebär även att kunna bedöma ideologin i individuella texter genom att identifiera specifika element som uttrycker ideologin. Den är retorisk i att den betonar en förståelse av författarens mål och syfte med sin text, men också vem texten riktar sig till. Williams och Snipper (1990:11) anser att denna litteracitet överskrider

övriga litteraciteter och visar på en högutvecklad läskunnighet, samtidigt som den existerar i relation till kulturell litteracitet.

Perry (2012:52 – 53) menar även hon att litteracitet är multidimensionellt. Som teori har det flertalet infallsvinklar och tre av dessa är litteracitet som social praxis, multilitteracitet och kritisk litteracitet. Litteracitet enligt det sociokulturella perspektivet är nära sammanflätat med språket som är kontextbundet, vilket även förstärker tanken om att litteracitet är kontextbunden. Forskning visar på att hur läs- och skrivförmågor används är beroende av situation, och sociokulturella forskare har därför framhållit vikten av en djup kunskap om praxis och maktrelationer i de kulturer på vilka litteracitetsteorier tillämpas.

Litteracitet som social praxis är enligt sociokulturella forskare hur människor använder sig av läsning, skrivning och texter i olika kontexter och varför. Dessa praktiker är även präglade av värderingar, attityder, känslor och sociala relationer. Detta innebär att litteracitet är något som existerar mellan människor. Brian V. Street indelar denna typ av litteracitet i två olika modeller: autonomiska och ideologiska. Den autonomiska modellen reducerar litteracitet till något neutralt och dekontextualiserat, som kan appliceras på vilken situation som helst. Modellen gör litteracitet till något som man antingen har eller inte har. I kontrast är den ideologiska litteraciteten kontextbunden och nära sammanbunden med de maktrelationer som styr samhället. Det är i denna andra modell som tal om litteracitet i plural aktualiseras då olika kontexter kräver olika typer av litteracitet. Litteraciteter präglas även de av de maktrelationer som är gällande i en given kontext, och vissa kan bli mer dominerande, synliga och inflytelserika än andra. De är inte heller fasta, utan deras betydelse förändras med tiden och nya litteraciteter uppkommer enligt de samhälleliga behoven. (Perry, 2012:52 – 54)

Perry (2012:55 – 57) menar att det man främst får vetskap om i forskning om litteracitet som social praxis är vilka kunskaper som krävs för att individen effektivt ska kunna delta i en specifik kontext. Genom sin egen forskning kom hon fram till att det är främst tre kategorier av kunskaper som krävs: kulturell kunskap (t.ex. värderingar, förväntningar), lexiko-syntaktisk och grafonisk kunskap (t.ex. syntax, vokabulär, kodning), samt genrekunskap (textens funktion). Denna indelning visar på litteracitetens multidimensionalitet, där det inte enbart är själva förmågan att läsa eller skriva som krävs, utan även kunskap om kontext, texter och meningsskapande.

Multilitteraciteter är ett annat perspektiv på litteracitet som teori. Begreppet multilitteracitet är också något som förekommer i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015* och definieras under temaområden som ”förmåga att tolka, producera och kritiskt granska texter i olika former och i olika kontexter” (Utbildningsstyrelsen, 2016:38). I samma mening menar Perry (2012:58 – 59) att forskare som använder sig av denna teori inte enbart fokuserar på litteracitet i text, utan på det multimodala, det vill säga på mångfaldiga representationer, vilket utöver skriven text inkluderar representationer av bland annat visuell, plats- och gestrelaterad form. Den största skillnaden mellan denna kategori och litteracitet som social praxis är således hur text definieras.

Perry (2012:60) inkluderar i likhet med Williams och Snipper kritisk litteracitet som ett teoretiskt perspektiv på litteracitet. Perry citerar Paulo Freire som även ligger till grund för Williams och Snippers definition. Han menar att litteracitet handlar om att ta en text, sammankoppla den till världen och att använda den för inflytelse.

Utgående från författarna här ovan kan således konstateras att litteracitet är omdiskuterat, och att dess definition relaterar till de maktstrukturer som råder i samhället där det fastställs. Begreppet är även beroende av hur andra begrepp som till exempel text förstås och man kan alltså närma sig litteracitet från flera olika håll. I följande underkapitel ska jag redogöra för religionslitteracitet som begrepp och hur vi kan förstå det.

2.2 Religionslitteracitet

Religionslitteracitet är en vidare utveckling av begreppet litteracitet. Religionslitteracitet kan ses som en av de många underkategorier som litteracitet har. Det engelska begreppet *religious literacy* och dess motsatspar, *religious illiteracy*, är etablerade begrepp (Konttori, 2018:1), medan den svenska översättningen är omdiskuterad. Olof Franck (2013:19 – 20) menar att en översättning av begreppet bygger på ett tolkningsbaserat val som är komplicerat. Översättningen ”religiös litteracitet” riskerar signalera en konfessionell och inomreligiös förmåga, ”religionsvetenskaplig litteracitet” ger en signal i motsatt riktning vilket enligt Franck utesluter den undervisningsdel som försöker utveckla värdegrunder. I denna avhandling väljer jag att använda begreppet religionslitteracitet, vilket är valt utgående från litteracitetens betoning på mångfald och ”religions-” som ett prefix för flera

pedagogiskt relaterade begrepp som till exempel ”religionsdidaktik”, ”religionspedagogik” och framför allt ”religionsundervisning”.

Religionslitteracitetens innebörd är forskare relativt ense om, samtidigt som åsikter går skilda gällande dess omfattning och betoning. Esko Kähkönen har identifierat tre olika perspektiv på religionslitteracitet som betonar olika områden: kultur, religions-sociologi och teologi. Det perspektiv som betonar kulturen ser religionen som något som byggs inom kulturen, den religionssociologiska betoningen lyfter fram religionstraditionen som en del av offentligheten medan teologibetoningen markerar teologins interaktion och samarbete med religiösa samfund (Konttori, 2018:2).

Stephen Prothero (2007:11 – 12) definierar litteracitet som en förmåga att använda språket genom läsning, skrivning och kommunikation. Utgående från denna definition preciserar han religionslitteracitet som att kunna förstå och använda religiösa traditioners byggblock (t.ex. termer, symboler, doktriner, uttryck, metaforer, narrativ) i det vardagliga livet. Dock menar han att i likhet med litteracitet kan religionslitteracitet indelas i flertalet litteraciteter. Man kan vara litterär i olika religioner (t.ex. hinduism, kristendom, shintoism) som även inbördes kan delas in i olika litteraciteter (t.ex. rituell litteracitet, narrativ litteracitet).

Protheros sätt att arbeta för religionslitteracitet är i likhet med Hirsch genom att skapa en gemensam kunskapsbas. Han ställer i sin bok *Religious literacy – What Every American Needs to Know – And Doesn't* upp en lista på den sakkunskap han anser amerikaner behöver (2007:149 – 233). Likaledes har han skapat ett test som ska kontrollera en individs religionslitteracitet (2007:235 – 236). Testet består av tio frågor som kritiserats för att de främst fokuserar på kristendomen, i likhet med hans lista, och för att det är så detaljfokuserat (se t.ex. Gallagher, 2009; Jacobsen & Jacobsen, 2012; von Brömssen 2013).

Diane Moore (2006) har definierat religionslitteracitet som förmågan att urskilja och analysera fundamentala beröringspunkter mellan religion och socialt, politiskt, samt kulturellt liv. Hon har vidare definierat en individ som är litterär i religion som en person som har en grundförståelse för flera världsreligioners manifestationer (såväl gällande historia, texter, tro, praxis som samtida), samt hur dessa manifestationer har uppstått och formats av specifika sociala, historiska och kulturella kontexter. Personen ska enligt Moore även ha förmågan att urskilja och utforska religiösa dimensioner i

politiska, sociala och kulturella uttryck genom tid och rum. Denna definition har anammats av American Academy of Religion som definitionen på religionslitteracitet. Till skillnad från Prothero menar Moore (2013:380) att detaljkunskap om specifika texter eller frågor är otillräckliga och betonar en förståelse för religionens inverkan i den kontext där den existerar och dess betydelse i alla dimensioner av den mänskliga erfarenheten.

Som teori är religionslitteracitet relativt outforskad. Den saknar egentlig empirisk bas och dess mätbarhet går att ifrågasätta då i princip all kunskap om religion faller inom ramen för religionslitteracitet. En definition av vad som gör en människa mer litterär än en annan liknar den problematik som Williams och Snipper talar om gällande litteracitet.

Ett försök att skapa en modell för hur vi kan relatera religionslitteracitet till verkligheten har gjorts av Douglas Jacobsen och Rhonda Hustedt Jacobsen (2012) och det är denna teori som kommer att ligga som grund för avhandlingen. Valet av teori grundar sig främst på att Jacobsen och Jacobsen på ett mer utbrett sätt har definierat vad religionslitteracitet i praktiken innebär och skapar en god grund för utvärdering av religionslitteracitet som kan vidareutvecklas. De har skapat en nivåbaserad teori som i likhet med Williams och Snippers litteracitetsdefinition går från en basnivå till en mer avancerad analytisk förmåga.

Jacobsen och Jacobsen (2012:62 – 64) delar in litteracitet i tre olika nivåer: faktakunskap (*facts*), förtrogenhet (*familiarity*) och bedömning (*assessment*). Dessa tre nivåer bygger på varandra och faktakunskap är förutsättningen för fortsatta nivåer. Faktakunskap innebär i princip att den studerande har skapat sig ett grundligt ordförråd och förstår de fakta som är relaterade till religionerna. Jacobsen och Jacobsen menar att även om en del fakta är omtvistat, innehåller denna nivå främst grundinformation som är överenskommen av flera oberoende instanser. De påpekar att frågan om vad som är viktig sakkunskap är något som varje utbildare fått ställa sig och hur selektionen görs varierar beroende på instans. I finländsk kontext är det först och främst läroplanen som avgör, men utöver det lämnas läraren med ganska fria händer även om läromedel kan användas som stöd. Jacobsen och Jacobsen ifrågasätter dock de som vill stanna vid att faktakunskap definierar religionslitteracitet då de undrar vad undervisningsvärdet av att memorera faktakunskaper är.

Förtrogenhet menar Jacobsen och Jacobsen (2012:63, 65 – 68) är den andra nivån av religionslitteracitet och inbegriper förmågan att kunna interagera med personer från olika religiösa traditioner. Medan faktakunskaper kan hittas i böcker eller annat material, kräver förtrogenhet att den studerande interagerar med omgivningen. Jacobsen och Jacobsen menar att för att förstå ett fenomen som religion behövs förutom faktakunskapen även kunskaper om den levda religionen, det vill säga hur religionen tar sig uttryck bland anhängarna. Målet är att bli så förtrogen med en religion att den studerande kan tolka dess aktiviteter, konversera med anhängarna på ett intelligent sätt och förklara religionen för andra på ett sympatiskt sätt, alltså på religionens egna villkor. Jacobsen och Jacobsen menar att detta är något som dagens värld kräver; att kunna utveckla en förståelse för en annan människas religiösa tillhörighet även om man personligen motsätter sig sagda religion. En dylik förtrogenhet kräver en personlig insats och vissa fall även en personlig anpassning, vilket kan vara utmanande. Det gäller att kunna förpassa sin egen övertygelse för att kunna se religionen som studeras i dess eget ljus och på dess egna villkor utan projicering av den personliga övertygelsen. Religionslitteracitet på denna nivå kräver en självmedvetenhet och en vilja att frånsä sin egen identitet för att stiga in i någon annans värld. Det krävs en förmåga att suspendera åsikter samtidigt som man vidhåller ett kritiskt tänkande.

Bedömningsnivån innebär för Jacobsen och Jacobsen (2012:63, 68 – 69) att kunna föra konversationer om olika livsåskådningar och deras inverkan på samhällen. Det handlar om förmågan att kunna vara en konstruktiv deltagare i konversationer om fördelar och nackdelar i olika traditioner. Medan förtrogenhetsnivån vill suspendera åsikter och bedömning, kräver denna nivå bedömning av omgivningen. Denna bedömning handlar inte om en onyanserad indelning i ”god” religion och ”ond” religion, utan om en medvetenhet om nyanser och kontraster. Det kräver enligt Jacobsen och Jacobsen även att man vågar granska sina egna värderingar och åsikter.

Jacobsen och Jacobsen säger själva att detta bara är en början på en teoribildning som kan fungera som modell. För att förstå den bättre och för att den ska stöda min avhandling bättre, kommer jag att kombinera den med Blooms taxonomi. I det följande underkapitlet kommer jag således presentera Blooms taxonomi och dess olika dimensioner.

2.3 Blooms taxonomi

I detta underkapitel kommer jag att presentera Blooms taxonomi för att sedan i följande underkapitel relatera den till Jacobsen och Jacobsens nivåteori. Blooms taxonomi har sitt ursprung i ett samarbete mellan fem utbildare inom universitets och högskolesektorn i USA och grundar sig på ett antal konferenser som hölls mellan 1949 och 1953. De fem som skapade taxonomin är Benjamin S. Bloom, Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill och David R. Krathwohl. Taxonomin har fått sitt namn enligt den förstnämnda som agerade som redaktör. Utbildarna delade in utbildningsobjekt i tre olika dimensioner: den kognitiva, den affektiva och den psykomotoriska. Med andra ord handlar det om kunskap, känsla och handling. För denna avhandling är det den kognitiva dimensionen som är den relevanta och den jag kommer att presentera mer ingående.

Kunskap	Förståelse	Tillämpning	Analys	Syntes	Bedömning
Specifik fakta Terminologi Specifik fakta Metod Konventioner Trender och sekvenser sekvenser Klassificeringar och kategorier Kriterier Metodologi Universaler och abstraktioner Principer och generaliseringar Teorier och strukturer	Översättning Tolkning Extrapolering		Element Relationer Organisations- principer	Produktion av kommunikation Produktion av plan Härledning	Interna bevis Externa kriterier

Tab. 1 Den ursprungliga kognitiva dimensionen och dess underkategorier (Bloom, 1979:201 – 207)

Den kognitiva dimensionen omarbetades under slutet av 1900-talet och resulterade i att den kognitiva dimensionen utökades med en annan dimension, nämligen en kunskapsdimension. Den ursprungliga taxonomin inkluderade visserligen en kunskapsdimension, men uttryckte den inte så explicit som författarna till den reviderade taxonomin valt att göra. Av de ursprungliga fem är det David R. Krathwohl, tillsammans med Lorin W. Anderson, som har agerat som redaktör av den utgåva som presenterar den reviderade taxonomin.

Kunskaps- dimensionen	Den kognitiva dimensionen					
	Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Bedöma	Skapa
Fakta						
Koncept						
Procedur						
Metakognitiv						

Tab. 2 Den reviderade taxonomin (Anderson & Krathwohl, 2001: 28)

Den reviderade taxonomin motsvarar den förändring som skett inom utbildningen från en syn på inläring som något passivt till ett mer kognitivt och konstruktivistiskt perspektiv som betonar vad (kunskaper) studerande lär sig och hur de tänker (kognitiva processer) om vad de vet (Anderson & Krathwohl, 2001:38). Tabellen fungerar så att ett lärandemål splittras i verb och lärandeobjekt, där verbet i målet definierar var på den kognitiva skalan vi rör oss medan lärandeobjektet placeras på kunskapsskalan.

Syftet med Blooms taxonomi har genomgående varit att skapa ett verktyg för klassificering av målen i utbildningssystemet och ett stöd för de som arbetar inom utbildningssektorn i frågor om läroplan och evaluering (Bloom, 1979:1). Den vidgar perspektivet på utbildning till att inkludera annan kunskap än enbart faktakunskap och den frångår även överföring av kunskaper till förmån för tillämpning. Anderson m.fl. (2001:63) påpekar att forskningar har visat på ett fokus på att minnas fakta i undervisningen medan mer komplexa processer förblivit relativt osynliga.

Här näst presenterar jag Blooms taxonomi utgående från de två dimensioner som den reviderade taxonomin presenterar: den kognitiva dimensionen och kunskapsdimensionen. Jag inleder med den kognitiva dimensionen för att sedan fortsätta med kunskapsdimensionen. För enkelhetens skull kommer jag att främst hålla mig till den reviderade versionen eftersom det är den versionen som används inom pedagogik idag.

2.3.1 Den kognitiva dimensionen

Den kognitiva dimensionen består av sex olika nivåer: kunskap/minnas, förståelse/förstå, tillämpning/tillämpa, analys/analysera, syntes/bedöma och bedömning/skapa. De två versionerna av den kognitiva dimensionen varierar i synen på de sista två nivåerna om vilken som föregår vilken i den kognitiva processen. De olika nivåerna går från den minst kognitivt avancerade, att minnas, till den mest avancerade och komplexa, vilken i den reviderade versionen är att skapa. En annan skillnad är att den

reviderade versionen presenterar de kognitiva nivåerna i form av verb som beskriver vad som görs.

Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Bedöma	Skapa
Känna igen Återkalla	Tolka Exemplifiera Klassificera Summera Antyda Jämföra Förklara	Genomföra Använda	Urskilja Organisera Tillskriva	Kontrollera Kritisera	Generera Planera Producera

Tab. 3 Den reviderade kognitiva dimensionen och dess underkategorier (Anderson & Krathwohl, 2001:67 – 68)

Den första nivån i den kognitiva dimensionen är att minnas. Denna nivå handlar i princip om att memorera kunskap i den form den erhållits. Att minnas kunskap är relevant för att kunna utföra mer komplexa uppgifter och således utgör denna nivå en grund för efterföljande nivåer. Nivån inbegriper även att känna igen enskilda element i den aktuella informationen. Det handlar om att kunna återkalla relevant information från minnet för att kunna jämföra den med liknande information (Anderson & Krathwohl, 2001:66). Detta sker ofta genom att frågor ställs om sådan information som läraren har gått igenom med de studerande i samma form som den senare efterfrågas (Bloom, 1979:201). I vissa fall kan det dock hända att undervisningen stannar på denna nivå, vilket kan innebära att de studerande inte egentligen förstår den kunskap de erhållit och inte kan använda den vidare (Anderson & Krathwohl, 2001:66).

Medan den första nivån handlar om att kunna minnas informationen så som den har inhämtats, definieras de fem andra nivåerna som intellektuella förmågor (Bloom, 1979:204). Den andra nivån visar redan en mer avancerad kognitiv process, nämligen att förstå. På denna nivå handlar det om en enkel förståelse där den studerande inte nödvändigtvis behöver relatera den till annat material (Bloom, 1979:204). Det innebär att den studerande förstår meningen bakom det hen lär sig, att hen kan konstruera mening i kommunikationen oberoende av sättet på vilket informationen presenteras. Den studerande kan relatera informationen till existerande interna scheman och kognitiva referensramar. Hen kan tolka, exemplifiera och klassificera informationen, samt summera, tyda, jämföra och förklara den (Anderson & Krathwohl, 2001:70).

Den tredje nivån handlar om att kunna tillämpa den inlärd kunskapen, att kunna applicera den på konkreta situationer (Bloom, 1979:205). Den studerande har i denna situation den kunskap som krävs och har lärt sig i viss grad att använda sig av kunskapen. Hen kan urskilja vilken kunskap som krävs och även hur hen ska använda denna kunskap (Anderson & Krathwohl, 2001:77).

Analyseringsnivån tar steget längre än tidigare nivåer och handlar om att kunna dekonstruera ett fenomen eller ett objekt i separata element så att objektets interna hierarki kan förstås (Bloom, 1979:205). Detta innebär att den studerande kan se hur olika element relaterar till en helhetsstruktur. De kognitiva processerna som detta inkluderar är att kunna urskilja relevanta eller viktiga element, att förstå organiseringen av dessa element och att förstå elementens syfte (Anderson & Krathwohl, 2001:79).

Bedömningsnivån handlar om att kunna göra bedömningar baserade på kriterier och standarder inom ett ämnesområde. Främst handlar det om genomförandet av uppgifter, att testa hypoteser och bedöma genomförandet av dessa tester, men det handlar även om kritiskt tänkande och att kunna analysera sin omgivning och de konsekvenser olika produkter eller fenomen har på omgivningen. (Anderson & Krathwohl, 2001:83)

Den slutliga nivån handlar om att kunna skapa, om att kunna arrangera element och delar till en fungerande helhet (Bloom, 1979:206). Det är just detta skapande som särskiljer denna nivå från de övriga. Det handlar om att kunna skapa något originellt, något nytt. Detta innebär inte att de studerande ska uppfinna något alldeles unikt, utan kan handla om att skapa en egen tolkning av något. För detta krävs en djup förståelse, för ämnet, uppgiften och genomförandet. Skapandeprocessen kan indelas i tre steg: problemrepresentation, planering och utförande. Den studerande ska först förstå uppgiften och skapa hypoteser. Sedan ska hen utforska möjligheter för testandet av uppgiften och utforma en plan för testningen. Slutligen ska planen genomföras. (Anderson & Krathwohl, 2001:85)

2.3.2 Kunskapsdimensionen

Denna dimension presenteras som en skild dimension i den reviderade taxonomin, men som redan nämnts finns även motsvarande dimension i den ursprungliga taxonomin även om den inte är lika framträdande. I denna redogörelse är det den reviderade versionens beskrivning som används.

Faktakunskap	Konceptuell kunskap	Procedurkunskap	Metakognitiv kunskap
Terminologi Specifika detaljer	Klassificeringar och kategorier Principer och generaliseringar Teorier, modeller och strukturer	Ämnesspecifika färdigheter Ämnesspecifika tekniker och metoder Kriterier för användning av procedurer	Strategisk kunskap Kunskap om kognitiva uppgifter Självkänedom

Tab. 4 Kunskapsdimensionen och dess underkategorier (Anderson & Krathwohl, 2001: 29)

Kunskapsdimensionen presenterar Anderson m.fl. (2001:27, 29) som fyra olika kategorier. Faktakunskap är kunskap om isolerad information inom det aktuella ämnet, så som terminologi och kunskap om specifika detaljer och element. Det handlar om den baskunskap som en elev behöver för att vara bekant med en disciplin och för att lösa problem inom den. Det som utmärker faktakunskapen är således att de isolerade element som presenteras i sig själva anses ha ett värde och Anderson m.fl. (2001:45, 47) betonar den studerandes behov att lära sig denna terminologi och dessa detaljer då de i stort utgör den kunskap som krävs för en förståelse av ämnet och de diskussioner som sker inom det. Faktakunskapens abstraktion är relativt låg, men dess mångfald gör det svårt att uppnå fullständiga kunskaper inom denna nivå såväl för studerande som för mer rutinerade inom fältet.

Anderson m.fl. (2001:47) gör en skillnad mellan terminologi och kunskap om specifika detaljer eller element. De menar att terminologin i allmänhet presenterar överenskommelser som gjorts för att möjliggöra kommunikationen inom fältet, medan de specifika detaljerna är basinformation som experter använder sig av för att beskriva sitt fält och att tänka på ett specifikt problem eller tema inom fältet. Dessa fakta representerar resultat som har nåtts på andra sätt än genom överenskommelser och med ett annat fokus än kommunikation inom ett ämne.

Konceptuell kunskap beskriver Anderson m.fl. (2001:27, 42, 48) som kunskaper av en mer komplex och organiserad form, så som generaliseringar, klassificeringar, kategorier, principer, teorier, modeller och strukturer. Det handlar även om en medvetenhet om relationerna mellan dessa olika element. Orsaken till att både faktakunskaper och konceptuella kunskaper har inkluderats som separata kunskapsnivåer motiveras med att det finns många studerande som stannar på faktakunskapsnivån utan att kunna se inbördes relationer mellan olika element. Den

stora skillnaden mellan faktakunskaper och konceptuella kunskaper ligger i att den konceptuella kunskapen inte stannar vid enkla, isolerade fakta, utan går vidare till idéer om dessa faktas relationer och hur de utgör en del i en större struktur.

Anderson m.fl. (2001:49) delar in konceptuell kunskap i tre kategorier som bygger på varandra. Den första är klassifikationer och kategorier som bygger upp den andra kategorin, principer och generaliseringar, som vidare bygger upp teorier, modeller och strukturer. Det handlar om att hitta likheter mellan olika element för att forma en vidare struktur. Klassifikationer och kategorier utgör en mer abstrakt form av kunskap än faktakunskaperna. Författarna ser klassifikation och kategorier som ett resultat av överenskommelse och lämplighet och reflekterar hur experter tänker om och bemöter problem.

Samtidigt är det även för studerande ett sätt att hantera kunskap och organisera den, men Anderson m.fl. (2001:50) uppmanar till en vaksamhet för felkategoriseringar som kan hämma vidare inläring. Det är en kategori som kan vara svår att förstå sig på i och med att den inte har ett inbördes värde, utan tillskrivs värde utifrån och i relation till något annat. Dess abstrakta nivå är ytterligare en utmaning för inläringen, och ju större struktur som skapas av kategorier och klassificeringar, desto svårare kan det bli för studerande att förstå.

Den andra kategorin av konceptuell kunskap är kunskapen om principer och generaliseringar som bygger på den tidigare kategorin (kategoriseringar och klassificeringar). Principer och generaliseringar används för att studera fenomen eller lösa problem inom en disciplin. Det handlar om att kunna identifiera meningsfulla mönster, generaliseringar, samt aktiv och relevant kunskap inom dessa mönster. Kategorin inkluderar kunskap om specifika abstraktioner som summerar observationer av ett fenomen. Principer och generaliseringar sammanför stora mängder specifika fakta, beskriver processerna och interrelationerna bland dessa specifika detaljer och formar således klassificeringar och kategorier. Vidare beskriver de även processerna och interrelationerna mellan dessa klassifikationer och kategorier. För studerande kan problem uppstå i och med att de möjligen inte förstår fenomenet som de är menade att summera och kategorisera. Insikter i principer och generaliseringar kan ge en bättre förmåga att organisera ämneskunskapen och i vidare aspekt bidra till att de bättre minns den (Anderson & Krathwohl, 2001:51).

Den tredje kategorin spinner vidare på den bas som byggs upp genom kunskap om klassifikationer och kategorier, samt principer och generaliseringar. Kunskaper om teorier, modeller och strukturer inkluderar kunskap om principer, generaliseringar och deras interrelationer som presenterar en klar, välrundad och systematisk syn av ett komplext fenomen, problem eller ämne. Anderson m.fl. (2001:51 – 52) kommenterar att detta är den mest abstrakta kategorin och i den formas övrig konceptuell kunskap till teorier, modeller eller strukturer. Det handlar om kunskaper om paradigm, epistemologier, teorier och modeller som olika discipliner använder sig av för att förklara, förstå och förutse fenomen. Det är kunskaper om olika sätt att föreställa och organisera ett ämne och olika forskningsområden inom det. Fördjupade kunskaper inkluderar även en insikt i vad som är styrkor och svagheter i dessa teorier, modeller och strukturer.

Procedurkunskap är kunskaper om hur man gör något, vilket inkluderar kunskaper om färdigheter, algoritmer, tekniker, metoder, samt kunskap om kriterier som avgör och/eller rättfärdiggör när och var vilka procedurer ska användas (Anderson & Krathwohl, 2001:27). Till skillnad från tidigare kunskapsnivåer frångår procedurkunskap ”vad” och fokuserar på ”hur” och ”när”. Det handlar inte om procedurerna i konkret användning, vilket föreskrivs de kognitiva processerna, utan om kunskaper om procedurer, om hur de används och när de används. Procedurerna kan leda till ett specifikt resultat, som färdigheter eller algoritmer, eller så kan det handla om procedurer som leder till varierande resultat, som tekniker eller metoder. Denna kunskap är enligt Anderson m.fl. (2001:52 – 54) ämnesspecifik, vilket gör att den även reflekterar kunskaper om specifika discipliner.

Metakognitiv kunskap handlar om kognition i allmänhet, samt medvetenhet och kunskap om ens egen kognition. Kunskaper som inkluderas är strategiska kunskaper, kunskaper om kognitiva uppgifter, såväl kontextuell som villkorlig kunskap, och kunskaper om jaget (Anderson & Krathwohl, 2001:27). Det handlar om att vara medvetenhet om den egna kognitionen, men även att kunna kontrollera denna kognition. Forskning har visat att dylika kunskaper är relevant för inläring. Nyckelord är medvetenhet, självreflektion, självreglering, samt reflektion och kontroll av tänkande och inläring, vilka författarna menar även kan läras ut i undervisningen. Denna kategori är dock relativt fristående då den varken hör hemma i den kognitiva dimensionen som en skild nivå, då den genomgår den kognitiva processen, eller bland

de tre övriga kunskapsnivåerna, som fokuserar på ämne medan den metakognitiva kunskapen fokuserar på jaget i relation till ämnet (Anderson & Krathwohl, 2001:43 – 44).

Från ett undervisningsperspektiv är den metakognitiva kunskapen allt viktigare i och med att ansvaret för inläring speciellt i äldre klasser i större grad faller på studeranden själva (se t.ex. Utbildningsstyrelsen, 2016:14, 20, 35). Forskning har visat på ett samband mellan medvetenhet om sin inläring och den faktiska inläringen. Anderson m.fl. (2001:55 – 56) beskriver inom den metakognitiva kunskapen tre olika kategorier: strategiska kunskaper, kunskaper om kognitiva uppgifter och självkännedom. Den metakognitiva kunskapen har även andra kategorier som gäller bland annat reglering och kontroll av den egna kognitionen, men författarna menar att dessa delvis faller under de kognitiva processerna och väljer därför att begränsa sig till kunskaper om olika aspekter av kognition.

Strategisk kunskap handlar om allmänna strategier för inläring, tänkande och problemlösning. Denna kunskap är inte nödvändigtvis ämnesspecifik och inkluderar även inläringstekniker som studeranden kan använda sig av för att till exempel memorera material, utläsa mening i texter eller förstå det som undervisas i klassrummet. De strategier som används kan delas in i repetition, bearbetning och organisering av vilka bearbetning och organisering har visat sig vara effektivast för inläringen. Utöver detta är strategisk kunskap även kunskaper om metakognitiva strategier som är användbara vid planering, övervakning och reglering av studerandenas kognition, samt strategier för problemlösning och induktivt respektive deduktivt tänkande (Anderson & Krathwohl, 2001:56 – 57).

Den andra kategorin handlar som sagt om kunskaper om kognitiva uppgifter, vilket även inkluderar kunskap om svårighetsgrader av dessa uppgifter och de varierande krav och behov som dessa kan ha. Kognitiva uppgifter kan vara till exempel att minnas något, att förstå något, att memorera något eller att lösa ett problem. Det handlar om kunskap om vilka strategier som behövs vid olika kognitiva uppgifter, om när något ska användas och varför. Anderson m.fl. (2001:58) menar att för att detta ska vara optimalt krävs även kontextuell kunskap i och med att olika kulturer kan kräva olika strategier.

Självkännedom anses vara en viktig komponent i metakognition. Det handlar om kunskaper om egna styrkor och svagheter, om motivationer och mål, samt om egna värderingar i relation till den kognitiva uppgiften. Anderson m.fl. (2001:59 – 60) menar att kunskaper i allt detta bidrar till att den studerande kan utveckla egna strategier för att kompensera eventuella svagheter och brister, men kan även bidra till insikt om när de strategival som görs är felaktiga. Kunskaper i denna kategori möjliggör även för den studerande att mer effektivt övervaka och reglera sitt eget beteende i inlärningsituationer.

Svårigheten att mäta metakognitiv kunskap ligger i att den till skillnad från övriga nivåer i kunskapsdimensionen saknar definitiva svar. Så länge det gäller kunskaper om specifika färdigheter kan ett ”rätt” svar finnas, men hur den metakognitiva kunskapen används kan ha flera olika alternativ. Likaså är till exempel frågor om självkännedom individuella och således kan ett ”rätt” svar inte existera då detta svar är subjektivt istället för objektivt. Däremot kan det utvärderas om detta tar sig uttryck eller inte.

2.4 Tillämpning av teorin

Det finns flera likheter mellan de nivåer som såväl den originella taxonomin som den reviderade använder sig av och de nivåer som Jacobsen och Jacobsen ställer upp. I detta underkapitel kommer jag att presentera den teoretiska modell som skapar underlaget för avhandlingen och hur den kommer att tillämpas. Jag kommer att kombinera Jacobsen och Jacobsens trenivås förståelse av religionslitteracitet med Blooms taxonomi för att på ett mer utförligt sätt forma det analytiska perspektivet som jag använder mig av. Trots att de tre nivåerna som Jacobsen och Jacobsen presenterar har likheter och även är inkluderande av varandra i viss mån, kommer jag att notera nivåernas distinktioner för att kunna separera dem i en analys.

Före jag introducerar de tre taxonomier som jag har format här under, kommer jag kort att klargöra för hur jag använder termerna i avhandlingen i och med att särskilt ”fakta” förekommer på flera punkter. Då jag talar om de tre nivåerna av religionslitteracitet kommer jag att tala om ”faktakunskapsnivå”, ”förtrogenhetsnivå” och ”bedömningsnivå”. Då jag talar om kunskapsdimensionens olika nivåer enligt Blooms taxonomi kommer jag att tala om ”realiakunskap” istället för fakta, ”konceptkunskap”, ”procedurkunskap” och ”metakognitiv kunskap”.

En annan aspekt som bör klargöras är att jag har valt att diskutera den kognitiva dimensionen främst som helhet i och med att det kan vara svårt att klart kunna diskutera de olika kategorierna. Den reviderade taxonomin bedömer den kognitiva dimensionen utgående från hur studerande har lärt sig, men intervjun är inte uppbyggd så att denna aspekt blir synlig. Därför kommer jag att bedöma den kognitiva dimensionen som en helhet snarare än sex olika nivåer.

2.4.1 Faktakunskapsnivån

Faktakunskaper: minnas, förklara, åkalla, beskriva	
Realia	Terminologi Specifika realia Isolerbara realia
Koncept	Gränser Principer Modeller Teorier Relationer Generaliseringar Klassificeringar Kategorier
Procedur	
Meta-kognitiv	Strategisk kunskap Organisera

Tab. 5 Taxonomi för faktakunskapsnivån

Den första nivån enligt Jacobsen och Jacobsen (2012:62) är som sagt faktakunskapsnivån. Det är den nivå som är lättast att förstå sig på och således även den nivå som flest undersökningar stannar på. Jacobsen och Jacobsen säger själva att det handlar om terminologi och specifika realia som det råder konsensus om. Denna nivå speglar taxonomins första nivå på kunskapsaxeln som de facto heter faktakunskaper, men som jag döpt om till realia för att undvika förvirring. I den kognitiva processen inkluderas de första två kategorierna, att minnas och åkalla, samt att förklara och beskriva. Den första nivån för religionslitteraciteten inkluderar sådan information som är isolerbar och som bär ett värde i sig (Bloom, 1979:201).

Det handlar om att minnas relevant information, om att kunna återkalla denna information till minnet (Anderson & Krathwohl, 2001:67). Jacobsen och Jacobsen (2012:63) påpekar att denna information är relevant för att kunna fortskrida i utvecklingen av religionslitteraciteten. Även Anderson m.fl. (2001:29) beskriver

faktakunskapsnivån på liknande sätt, att det handlar om baskunskap som elever behöver för att vara bekanta med en disciplin och för att kunna lösa problem inom den.

Det handlar även om att kunna identifiera de gränser som existerar för när denna realia gäller (Bloom, 1979:64), vilket gör att den realia som talas om även kan inkludera den konceptuella kunskapen. Anderson m.fl. (2001:42) nämner att den konceptuella kunskapen inkluderar relationerna mellan baselementen i en större struktur. Jacobsen och Jacobsen (2012:65) menar att faktakunskaperna går att läsa sig till, vilket även inkluderar klassificeringar och kategorier i den mån de är relativt överenskomna och fasta. I religionsundervisningens fall kan det handla om organisering av olika religioner beroende på enskilda isolerbara element, som till exempel en åtskillnad mellan skriftreligioner och skriftlösa religioner eller mellan monoteistiska och polyteistiska. Det kan även handla om kategorier som världsreligioner och naturreligioner eller liknande kategoriseringar.

Den metakognitiva kunskapsnivån är ständigt närvarande i processen att organisera kunskapen och att utveckla metoder för att kunna återkalla den. Detta är en svårare dimension att få insikt i och kommer därför inte att explicit analyseras. Den framkommer dock i hur de studerande presenterar terminologi och de kategorier de använder i talet. Det visar vad de kan minnas och hur de organiserat kunskapen.

Jag kommer att på denna nivå fokusera på främst två aspekter; terminologi och isolerbara realia. Terminologin inkluderar termer som är relevanta inom religionsämnet, som till exempel objekt, namn och platser, men även klassificeringar och kategoriseringar av olika slag. Terminologin definieras dock sällan av de studerande i denna studie, vilket är värt att notera. Det jag poängterar är således hur och i vilken omfattning de använder sig av terminologin. Med isolerbara realia menar jag sådan fakta som i princip kan hämtas från vilken lärobok som helst och inte kräver djupare kunskaper. Det kan gälla sådan information som uppkomst, viktiga personer, historiska skeenden eller liknande information. Den metakognitiva inkluderas även som en del av denna nivå genom att utläsa hur de organiserar kunskapen och om de har insikter om hur de lär sig bäst.

2.4.2 Förtrogenhetsnivån

Förtrogenhetsnivå: Förstå, tillämpa, analysera, tolka, urskilja, exemplifiera	
Realia	
Koncept	Underliggande mönster Fördjupad förståelse
Procedur	Interaktion Kommunikation Analytiskt tänkande Informationsförmedling
Meta-kognition	Kännedom om egna värderingar Kunna bortse från egna åsikter Självkännedom

Tab. 6 Taxonomi för förtrogenhetsnivån

Förtrogenhetsnivån kräver utöver de baskunskaper som faktakunskapsnivån presenterar en hel del andra kunskaper, vilket gör denna nivå mer avancerad även om man bortser från det som Blooms taxonomi bidrar med. Förtrogenhetsnivån handlar enligt Jacobsen och Jacobsen (2012:65 – 66) om att bland annat kunna interagera med personer av olika religiösa tillhörigheter, om att kunna tolka aktiviteter och om att kunna förstå den levda religionen bredvid den intellektuella religionen. Detta kräver, utöver den realia som inkluderas på föregående nivå och de kategoriseringar och klassificeringar som tillhör konceptkunskapen, även en fördjupning såväl i konceptkunskapens andra nivåer som i procedurkunskap.

Realiakunskapen är relevant för interaktionen då en kommunikation kräver ett gemensamt språk. En kunskap i den terminologi som är relevant och de isolerbara realia som införskaffats i grundnivån ger detta gemensamma språk. Men en kommunikation kräver även mera. Den kräver förutom att den införskaffade kunskapen minns också att den förstås och att den kan tillämpas i interaktionen. För att detta ska kunna ske krävs även att situationen kan analyseras och att den relevanta informationen kan sorteras fram. Jacobsen och Jacobsen (2012:66) menar även att det krävs kritiskt tänkande, vilket ytterligare visar att vi befinner oss på den analytiska nivån i den kognitiva processen, där det även handlar om att kunna se underliggande mönster.

Procedurkunskaper, det vill säga kunskap om hur något görs, som är aktuella i detta skede är bland annat kommunikationsförmågor, hur man analyserar en situation och hur man interagerar med personer av andra religion. Det handlar om kunskaper om

etikett vid interaktioner, men även om hur man kan förmedla information om religioner på ett sympatiskt sätt (Jacobsen & Jacobsen, 2012:66).

Den metakognitiva nivån inkluderas även av Jacobsen och Jacobsen (2012:66) som menar att den andra nivån av religionslitteracitet kräver att individen klarar av att sätta åt sidan sina egna övertygelser, vilket kräver en självmedvetenhet. Således blir självkännedom aktuellt, liksom förmågan att tänka kritiskt såväl i relation till den egna hållningen som i relation till de religioner som presenteras.

Denna nivå är betydligt svårare att analysera än faktakunskapsnivån. Det jag kommer att fokusera på är hur informanterna beskriver religioner och hur de relaterar till religioner i sin omgivning, samt var de placerar sig själva i förhållande till dem. Det är inte sagt att detta alltid blir framträdande, men om och hur det blir framträdande är relevanta aspekter för syftet av denna avhandling.

2.4.3 Bedömning

Bedömning: Minnas, definiera, tillämpa, analysera, förklara, relatera, urskilja, förstå, motivera, bedöma, skapa, kritisera	
Realia	Nyanser Kontraster
Koncept	Teorier Strukturer Modeller
Procedur	Argumentation Skapa nya strukturer
Meta-kognition	Granska egna värderingar Självkännedom

Tab. 7 Taxonomin för bedömningskategorin

Bedömningsnivån är den nivå som är svårast att utvärdera. Var man drar gränserna för vad som tillhör denna nivå och vad som är en del av andra nivåer är svårare än för tidigare nivåer. Dessa svårigheter kommer ur det enkla faktum att nivån inkluderar de andra nivåerna. En avancerad religionslitteracitet kräver att andra nivåer åtminstone delvis är närvarande. Jag kommer dock för analysens skull göra ett försök att klargöra denna nivås distinkta drag.

Jacobsen och Jacobsen (2012:42, 69) menar att bedömningsnivån av religionslitteracitet kräver en förmåga att kunna delta i diskussioner om olika livsåskådningar, vilket kräver en utvecklad kognitiv process som inkluderar förmågan att minnas och definiera, att förklara och försvara, samt att kunna tillämpa kunskapen

och relatera den till den aktuella kontexten. Vidare menar de även att individen på denna nivå ska kunna se livsåskådningars inverkan på samhället, vilket innebär en förmåga att kunna analysera kontexten och att urskilja livsåskådningens inverkan, samt att kunna motivera hur denna inverkan sker.

Denna nivå av religionslitteracitet menar Jacobsen och Jacobsen (2012:68 – 69) handlar om att kunna vara en konstruktiv deltagare i konversationer om för och nackdelar, vilket betyder att individen bör inneha en förmåga att värdera argument och även att kunna sammanställa nya mönster och strukturer. Likaså aktualiseras värderingsaspekten i att individer ska kunna bedöma omgivningen och vara medveten om nyanser och kontraster, vilket ytterligare bekräftar behovet av kunskap om teorier, modeller och strukturer i enlighet med det Anderson m.fl. presenterar gällande konceptkunskapen.

Det är just nyanseringen och kontrasterna som för Jacobsen och Jacobsen (2012:69) blir en ytterst viktig del för denna nivå. De beskriver den vikt som i amerikansk kontext, men även i övriga väst, lagts på att kunna skilja ”god” religion från ”ond” religion, och menar att en välutvecklad religionslitteracitet innebär förmågan att inse att det inte är en fråga om ”antingen-eller”, utan att religioner är mer komplexa än så. Detta innebär att studerande behöver kunskaper om dessa nyanser och kontraster, och kan tillämpa dem på sin omgivning.

Den metakognitiva nivån aktualiseras även i och med att Jacobsen och Jacobsen (2012:69) menar att denna nivå av religionslitteracitet innebär att även individens egna värderingar och åsikter sätts fram för granskning. Den självklara grund som studerande har upplevt kan plötsligt vara instabil och för att utveckla religionslitteracitet krävs det att man vågar ta risken. Jacobsen och Jacobsen menar att om denna nivå av religionslitteracitet undviks i undervisningen, riskerar litteraciteten att förbli ytlig och således uteblir även en djupgående förståelse av religionen som fenomen och dess inverkan på samhället och kulturen.

I denna avhandling kommer jag på denna nivå att fokusera på eventuella nyanser och kontraster som framkommer i intervjuerna. Det innebär att jag kommer att se huruvida religioner diskuteras som något svart och vitt med klara gränsdragningar eller om gråskalorna framkommer. Igen aktualiseras även självpositioneringen, men även

huruvida de ställer sig kritiska till den positioneringen och vågar granska sig själva i ljuset av sina kunskaper.

2.4.4 Utvärdering av religionslitteracitet

I och med att en del av denna avhandling handlar om vad intervjuer om religionsundervisningen kan berätta om religionslitteracitet kommer jag att kort diskutera hur jag kommer att göra detta i analysen.

I slutet av varje delkapitel kommer jag att sammanfatta vad jag har diskuterat och tillämpa de insikter som fås av religionslitteraciteten enligt de tre olika nivåerna. Detta kommer att göras genom skapandet av en tabell likt de jag presenterats här ovan där de olika kategorierna diskuteras utgående från varje informant. Som man i den reviderade taxonomin gör kommer jag att sätta kryss i de rutor som motsvarar det som jag här ovan har presenterat. Varje kategori bedöms skilt för sig, även underkategorierna. Till exempel om en informant visar kunskaper om olika kategoriseringar sätts ett plus i rutan för kategorier i konceptkunskaper på fakta-kunskapsnivån. Likaledes om teorier används felaktigt sätts ett minus i motsvarande ruta.

Jag använder mig av en del olika symboler för att diskutera hur jag bedömer religionslitteraciteten. Dessa symboler är följande:

+	visar på aspekter för denna kategori
–	visar aspekter som talar emot denna kategori
+/-	visar aspekter som både talar för och emot
()	visar aspekter som kunde tala för/emot, men är inte tillräckligt tydliga
?	framgår inte av intervjun
[blankt]	inte relevant för religionslitteracitetsnivån

3 Metod och material

I detta kapitel diskuterar jag intervjun som metod och det material jag använder mig av i avhandlingen. Kvalitativa intervjuer ger en bild av hur människor uppfattar sin livsvärld med egna ord och deras uppfattningar av enskilda fenomen. I allmänhet utmärks forskningsintervjun av en hög grad strukturering och en låg grad standardisering (Trost, 2005:21). Det innebär att intervjuerna har ett givet ämnesområde som bestämmer frågorna samtidigt som frågorna anpassas enligt situation och den intervjuade styr följdfrågor och ordningsföljd. Ett annat sätt att förklara det på är att forskningsintervjun är halvstrukturerad och saknar egenskaper av såväl ett öppet samtal som ett strängt strukturerat frågeformulär. I kvalitativa intervjuer betonas intervjupersonens upplevelse av ett ämne och omfattar olika teman och förslag till frågor samtidigt som den möjliggör förändringar i frågor och deras ordning för att följa upp svar och berättelser från den intervjuade. (Kvale, 1997:32 – 33, 117)

3.1 Intervjuprocessen

Jan Trost (2005) delar in intervjustudier i sju olika stadier, vilka jag kommer att använda mig av i detta kapitel för att presentera hur metoden används i avhandlingen. De sju olika stadierna är tematisering, design, intervjuandet, överföring till bearbetningsbar form, bearbetning och analys, resultat och slutligen rapportering. Dessa motsvarar även Steinar Kvales (1997) sju olika stadier med en skillnad gällande det sjätte stadiet som enligt Kvale består av verifiering.

Här nedan presenterar jag hur intervjun genomfördes i mitt fall. Jag har valt att dela in underkapitlet i tre olika avsnitt; förberedelsefas, genomförande och användning av material. I förberedelsefasen ingår tematisering och design, i genomförandet själva intervjun och i användning av material ingår de fyra övriga, nämligen överföring till bearbetningsbar form, bearbetning och analys, resultat och rapportering.

3.1.1 Förberedelsefas

Det första stadiet i en intervjustudie är tematisering, som handlar om att syftet till studien formuleras och problemområdet klargörs. För att frågan om hur ska kunna besvaras behövs först frågor om vad och varför klargöras (Kvale, 1997:91). Detta inkluderar också val av teoretiskt perspektiv (Trost, 2005:29). För denna avhandling

valde jag religionslitteracitet som det teoretiska perspektivet som genomsyrar avhandlingen (se 2.2). Intresset för denna teori har sitt ursprung i litteraturgenomgången där kritik mot Protheros ensidiga test förekom (se 2.2) och frågan väcktes hur man kunde utläsa en annan eller djupare religionslitteracitet som inte är styrd av forskarens urval av vad som klassas som väsentlig kunskap. Syftet jag använder mig av i denna avhandling är vad intervjuer om religionsundervisningen kan berätta om religionslitteraciteten, vilket också delvis inkluderar en utvärdering av religionslitteraciteten. Detta syfte undersöker möjligheten för intervjuer att balansera upp kritiserade enkätundersökningar om kunskaper. Syftet gör även att den studie som utvecklas i denna avhandling är en typ av fallstudie, ett försök att utveckla kunskap om eller belysa hur religionslitteracitet kan utvärderas eller utläsas (Kvale, 1997:94).

Design innebär att planera studien i dess detaljer och se den i helheten, såväl i relation till kommande steg som i relation till syfte och perspektiv (Trost, 2005:29). Det innebär bland annat val av metod, urvalskriterier, intervjufrågor och etik, men inkluderar även tidsfrågor. Det är viktigt att i detta stadie se hela studiens process och även inkludera senare stadier i planeringen. Val som görs vid detta stadie har nämligen konsekvenser för resultatet av studien (Kvale, 1997:95 – 96).

Jag valde att använda intervju som metod för att se huruvida jag kan nå djupare insikter i religionslitteracitet framom vad tidigare enkäter har bidragit med. Intervjuformen som valdes var individuella intervjuer eftersom de helt enkelt underlättar analysen av religionslitteracitet. Fokusgrupper diskuterades, men för detta syfte är individuella intervjuer mer passande då det handlar om att pröva metoden.

Urvalet av informanter kan göras strategiskt eller representativt. Det representativa är dock inte särskilt intressant i kvalitativa studier (Trost, 2005:117). Strategiskt urval innebär att välja ett antal variabler eller karakteristika som är av teoretisk betydelse (Trost, 2005:118). De variabler som för min studie är av teoretisk betydelse är att de studerande har valt att läsa religionskurser, att de är gymnasiestuderanden och att de kan svenska. Från början var mina urvalskriterier studeranden som har läst alla gymnasiekurser i religionsämnet, men i och med det praktiska hindret att alla gymnasier inte ordnar alla gymnasiekurser ändrades urvalskriterierna till de studeranden som aktivt hade valt religion som långt läroämne. Orsaken till att jag ville nå de studerande som aktivt valt ämnet var att nå informanter som av en eller annan

orsak var intresserade av ämnet och möjligen även utvecklat en mer avancerad religionslitteracitet som skulle vara mer framträdande i analysen.

Jag gjorde också ett bekvämlighetsurval, det vill säga att man tar vad man råkar finna genom att annonsera ut om studien (Trost, 2005:118), och jag delade informationen till religionslärare i Egentliga Finland och Österbotten med gräns vid Vörå i norr. De fyra informanterna jag här presenterar är en passlig mängd för att pröva metoden i och med att jag inte försöker eller kan komma med några generella utsagor om religionslitteraciteten bland gymnasiestuderanden, utan istället analyserar den religionslitteracitet som tar sig uttryck i intervjuer om religionsundervisning.

För en kvalitativ forskningsintervju som är halvstrukturerad till sin natur skapas en intervjuguide med en rad definierade huvudfrågor som ställs till alla intervjugpersoner (Justesen & Mik-Meyer, 2011:46 – 47). Min intervjuguide består av fem kategorier: inledande frågor, undervisningsfrågor, ämnesfrågor, kompetensfrågor och avslutande frågor. Inledande frågor handlar om valet av religion som långt läroämne, förväntningar och kursmöjligheter, undervisningsfrågor handlar om kurser och vad som gjorde dem intressanta eller mindre intressanta, samt uppgifter som gjorts i religionsundervisningen. Ämnesfrågor igen spinner vidare på kurserna och förbättringsförslag samt vad informanterna minns från de olika kurserna. Det handlar även om vilka kunskaper om olika religioner de studerande upplever sig ha, hur de skulle beskriva religionerna, men också motsatsen, det vill säga vilka religioner informanterna upplever sig ha minst kunskaper om och vad det är de är osäkra på. Kompetensfrågorna relaterar till de studerandes verklighet och hur de ser religioner i sin vardag. Frågorna handlar även om hur religionsundervisningen kan sägas ha påverkat informanternas världssyn. Slutligen handlar de avslutande frågorna om religionsundervisningen i allmänhet, sådant som de anser saknas i religionsundervisningen eller sådant de vill dela med sig. Hur frågorna har formulerats finns i bilagan (se bilaga 2).

För att testa huruvida intervjun fungerar kan det vara bra att göra en pilotintervju (Kvale, 1997:137). Pilotintervjun ska vara så nära målgruppen som möjligt. Jag gjorde min pilotintervju med en student vid Åbo Akademi som läst alla religionskurser. Även om läroplanerna var olika bedömde jag detta som tillräckligt då kursdiskussioner ändå kunde utföras. Jag valde att inte ändra något i strukturen, men jag upptäckte ändå att

jag behövde vara mer lyhörd i ordningsföljden av frågorna för att intervjun skulle vara mer flytande. Det jag hade glömt att beakta var att det inte är givet att informanten minns kurserna, så för de övriga intervjuerna valde jag att ha med ett papper med de sex kurser som står föreskrivna i läroplanen som ett verktyg för minnesprocessen för de studerande och även ett sätt att klargöra vilka kurser de deltagit i.

Under planeringsstadiet beaktas även etiska frågor som följer av studierna (Kvale, 1997:85). En etisk aspekt som automatiskt följer gäller informanterna. För min del var även den juridiska biten knepig för att nå de studerande. I och med den europeiska dataskyddsförordningen (GDPR) var jag tvungen att ta en omväg via de studerandes respektive ämneslärare, vilket försvårade motiveringsbiten då jag var tvungen att förlita mig på lärarna att distribuera och uppmana sina studerande att delta. En ytterligare etisk aspekt gäller åldern för att kunna samtycka till vad en forskningsintervju innebär (Kvale, 1997:107). För att underlätta detta för mig själv och undvika diskussion om i vilken ålder som samtycke kan ges i dylika studier valde jag att tillägga i mina kriterier att de studerande skulle ha fyllt 18 år. Det möjliggjorde även en annan nivå av konfidentialitet i och med att de enda som behövde veta att de valt att delta var de själva och jag som forskare. Samtycket gavs dessutom i skriftlig form efter att vi gått igenom vad intervjun gick ut på och hur materialet skulle användas (se Bilaga 1). För att ytterligare bemöta frågan om konfidentialitet namngav jag varje informant med ett annat namn än deras egna och vid transkriberingen tog jag bort identifierande information som namn eller ort.

En etisk aspekt som Kvale lyfter fram gäller att intervjuundersökningar borde sträva efter att bidra till såväl vetenskapen som till den mänskliga situationen (Kvale, 1997:105). Det är en intressant aspekt att reflektera över. I detta fall handlar det om att undersöka intervjun om religionsundervisning som metod för att utvärdera religionslitteracitet. Vill man se det i en vidare aspekt handlar det om hur vi utvärderar kunskap vilket i skolvärlden är rätt centralt och har konsekvenser för individen. Ett mångfaldigt sätt att bedöma ger en rättvisare bedömning av kunskaper och kan ha positiva effekter för individer som inte klarar traditionella tester så bra.

3.1.2 Genomförande

Det tredje stadiet är intervjuandet själv. Det handlar då om hur de planerade intervjuerna utförs. Förutom svaren bör den som intervjuar även vara lyhörd till relationen mellan intervjuare och intervjuad (Trost, 2005:29). Intervjun är ett samspel mellan den som intervjuar och den intervjuade, det är ett utbyte av synpunkter mellan två personer som diskuterar ett ämne av gemensamt intresse (Kvale, 1997:9). Forskningsintervjun är dock inte ett samtal mellan likställda parter, då forskaren definierar och kontrollerar situationen (Kvale, 1997:13).

Forskningsintervjun har ett särskilt syfte, struktur och sätt att reflektera över dessa. Forskaren ställer upp frågor som ställs till en mer eller mindre insatt intervjuperson (Kvale, 1997:26). Det är dock viktigt för forskaren att vara öppen i det samtal som förs med intervjusubjektet (Kvale, 1997:37). För detta krävs att forskaren är förberedd och innehar den förkunskap som behövs för att genomföra intervjun och upptäcka viktiga nyanser. Det innebär också att forskaren behöver ha på klart hur analysen görs och hur resultaten verifieras och rapporteras (Kvale, 1997:119). Det innebär samtidigt att forskaren måste vara närvarande vid intervjutillfället och även iakttä tonfall och ansikts- och kroppsuttryck som kan ge värdefull information vid den senare analysen av intervjun (Kvale, 1997:121). Det sociala samspelet och den emotionella tonen under intervjun kan vara viktig att förmedla även till läsarna för att det som sades ska bli förståeligt (Kvale, 1997:126).

Intervjun har likt andra metoder kvalitetskriterier. Steinar Kvale (1997:134) påpekar att den ursprungliga intervjuens kvalitet är avgörande för den kommande analysen och rapporteringen, och han ger själv sex kvalitetskriterier: omfattningen av spontana, specifika och relevanta svar, korta frågor och längre svar, uppföljning och klargöring av meningen i relevanta aspekter av svaren, tolkning under intervjun, försök till verifiering av tolkningar under intervjun, intervjun som "självkommunicerande". Principen är att ju mer av dessa kriterier desto bättre kvalitet har intervjun. Trost (2005:126) tycker däremot inte att tolkning under själva intervjun är optimal och inte heller försök till att verifiera tolkningar under intervjun.

Jag försökte mig inte på någon tolkning under själva intervjun eller försök att verifiera mina tolkningar. Detta var ett medvetet beslut för att intervjun skulle fortlöpa på ett mer naturligt sätt och inte ett försök att få intressanta utspel för analysen. Istället

följdes strukturen med vissa klargöringsfrågor om vad de menade, men inte bekräftande frågor. I och med att syftet med avhandlingen är vad intervjuer om religionsundervisning kan berätta om religionslitteracitet, var det i mitt intresse att intervjuerna som gjordes faktiskt handlade om de studerandes upplevelser och berättande om religionsundervisningen och det som kan härledas ur den. Mina frågor var relativt korta i förhållande till deras svar, men vissa frågor gav kortare svar än andra då den studerande inte gav utförliga svar eller inte hade något att svara på en viss fråga.

Intervjuerna bandades i mitt fall in med telefon. För att kunna fortskrida med analysen som kräver en transkribering, krävs att inspelning har gjorts (Kvale, 1997:149). Även om Kvale menar att videobandspelare ger unika möjligheter att analysera samspelet (Kvale, 1997:147), fann jag det onödigt i mitt fall i och med att det är det som de facto sägs som är föremål för analysen. Jag gjorde även intervjuerna själv så de gester eller annat som eventuellt kunde vara relevant registrerades genom minnet. Jag valde även att använda mig av telefonen som verktyg då det delvis var praktiskt för mig då den alltid är med, men en telefon är även mindre noterbar än en specifik diktafon. Ingen sneglade mer än en gång på telefonen på mitten av bordet under intervjuerna.

Vid inspelning krävs också att intervjuaren tänker på sådant som akustik och eventuella bakgrundsljud som kan störa inspelningen (Kvale, 1997:149). Jag var i mitt fall noga med att kontrollera telefonens ljudupptagning av olika medier innan jag beslöt mig för att använda den som verktyg. Likaså granskades intervjuutrymmena före användning för att minska risken för störande element. Dock är det värt att komma ihåg att överraskningar kan ske. I ett fall hade det utlovade utrymmet ockuperats av någon annan vilket krävde en snabb omplanering, i ett annat råkade plogning ske just under intervjun. Det krävs således att intervjuaren är på plats i tid ifall överraskningar likt denna sker.

3.1.3 Användning av material

Att överföra intervjun till en bearbetningsbar form, vilket är det fjärde stadiet, handlar i mitt fall om att transkribera intervjuerna. Transkriberingen är en konstruktion av muntlig kommunikationsform och utgör inte forskningens grundläggande data. Samtidigt är det det enda pålitliga datamaterialet i intervjuprojektet. (Kvale, 1997:149)

Utskriftens kvalitet är beroende av att klara instruktioner finns om utskriftens syfte och om utskriftsförfarandet. Att göra en utskrift innebär även att översätta från ett talspråk till ett skriftspråk som har en annan uppsättning regler. Det handlar inte om kopior eller representationer utan om tolkande konstruktioner som fungerar som verktyg för specifika syften. (Kvale, 1997:150, 152) Hur mycket som forskaren väljer att skriva ut och i vilken form beror på faktorer som materialets natur och syftet med underökningen, samt tid och transkriberaren. Krav på detaljrikedom och exakthet varierar beroende på forskningens syfte och påverkar även den tid det tar att skriva ut intervjun. (Kvale, 1997:155)

Av rapporten om forskningen ska framgå hur utskrifterna har gjorts (Kvale, 1997:155). I mitt fall valde jag att transkribera allt det som sades, men exkluderade betoningar och emotionella uttryck. Upprepningar förekommer och pauser poängteras med tre punkter om de är av betydelse för analysen eller infaller mitt i en mening. På vissa ställen har jag även inflikat en kommentar om något hände under intervjun som påverkade det de sade. Detta menar jag är tillräckligt för min analys som är koncentrerad på vad de säger och hur de uttrycker sig verbalt. En noggrannare transkribering är inte motiverad med tanke på syftet och skulle även kräva mer tid utan att ge något egentligt mervärde till analysen. Jag namngav mig själv med ett J och övriga informanter med första bokstaven i deras tillskrivna namn. I och med att det inte är en språklig analys som görs valde jag även att omskriva eventuella dialektala uttryck till standardsvenska och även enskilda uttryck på engelska har översatts då jag ansett dessa varit irrelevanta för förståelsen. Sidantalet för informanterna varierande med ett genomsnitt på 10 sidor. Det sammanlagda analysmaterialet uppgår således i ungefär 40 sidor text.

Det femte stadiet, att analysera materialet, är fokuset för forskningen. Alla analyser präglas av det perspektiv som forskaren har (Kvale, 1997:182). Även om Kvale menar att analysen är fortskridande under insamlingsprocessen och efterarbetet (Kvale, 1997: 171), har jag för att bättre kunna utvärdera metoden försökt avhålla mig från att notera specifika poänger under själva processen och istället varit närvarande i samtalet om religionsundervisningen. Vid analysen har jag valt att se på de tre nivåerna av religionslitteracitet som skilda kategorier och sortera informanternas utsagor i de olika nivåerna. Det handlar om enskilda ord, men också längre meningar. I vissa fall överlappar de varandra, men jag försöker ändå skilja dem åt. I analysen av

religionslitteracitetens faktanivå använder jag mig i viss mån av en kvantifierad analys på så sätt att jag granskar hur ofta vissa ord framkommer och även kategoriserar dessa ord enligt den kontext i vilken de hör hemma för att göra en djupare tolkning (Kvale, 1997:184).

För kontroll av analysen finns det två olika metoder: användning av flera uttolkare och förklaring av tillvägagångssättet (Kvale, 1997:188). I denna avhandling förekommer dock enbart förklaring av tillvägagångssättet, vilket är logiskt i och med att det är ett självständigt arbete. Jag kommer således ge exempel ur materialet som används i analysen där det lämpar sig och redogöra för hur jag drar de slutsatser som jag gör.

I och med att syftet för min avhandling inte handlar om generaliserbarhet krävs inte verifiering på samma sätt som om jag skulle ämna uttrycka mig i generaliseringar. Däremot kommer jag att nämna gemensamma aspekter bland informanterna i och med att sådana förekommer. Jag kommer även spekulera kring dessa aspekters ursprung, men de kvarhålls som spekulationer och inte generaliseringar. Enligt humanistisk syn är varje situation unik (Kvale, 1997:209) och detta är värt att komma ihåg även om vissa mönster framträder. Validiteten av studien diskuteras i resultatdiskussionen (kap. 6) då hela studiens validitet handlar om svaret på frågan kan intervjuer om religionsundervisning berätta något om religionslitteracitet.

Rapporteringen sker i olika delkapitel enligt de fyra olika fallen. Jag kommer med hjälp av citat och enskilda utdrag ur transkriberingen reflektera över hur religionslitteraciteten framträder, såväl där den syns som där uttryck pekar mot en viss avsaknad. Religionslitteracitetens olika nivåer framkommer samtidigt, men jag härleder mina kommentarer till de olika nivåerna och även till de dimensioner som jag presenterat här ovan i mån av möjlighet. Det är ingen särskild inbördesordning av informanterna, utan ordningen har strukturerats upp slumpmässigt.

3.2 Informanter

I detta underkapitel presenterar jag mina informanter i och med att det kan vara relevant att veta något om dem för att förstå den kommande analysen. Jag inleder dock med att kort diskutera vad deras ålder och livssituation kan ha för konsekvenser för den kommande analysen.

Skolan är ett av de sammanhang där ungdomar kommer i kontakt med religion och präglar den kunskap om och förståelse av religion som unga har. Religionsundervisningen är det sammanhang där religionen blir tydligast samtidigt som mötet med religioner också sker utanför klassrummet bland vännerna (Löfstedt & Sjöberg, 2019:150). Det är värt att inse att skolan inte på något sätt existerar i ett vakuum, utan unga kommer även i kontakt med religion på mer eller mindre tydliga sätt utanför skolmiljön. Exempel på detta är i media, i hobbyverksamhet eller i hemmet (Löfstedt & Sjöberg, 2019:147 – 148).

Den kontakt som unga har med religion påverkar hur religionslitteraciteten utvecklas och för unga är det främst tre områden som är av betydelse; skolan, vännerna och medierna (Löfstedt & Sjöberg, 2019:161). Samtidigt utgör familjen ett fjärde område där religion kan vara aktuellt och ha betydelse för hur unga förhåller sig till religion och tro, men forskning har visat att det är främst bland vännerna som unga upplever sig möta religion och tro (Jarnkvist & Klingenberg, 2019:96, 99). Hur stora dessa kontaktytor är och hur ofta de unga rör sig på dessa kontaktytor påverkar hur religionslitteraciteten utvecklas (Jarnkvist & Klingenberg, 2019:97; Löfstedt & Sjöberg, 2019: 161). Detta kan bidra till att unga som till exempel har tagit del av samma religionsundervisning utvecklar olika religionslitteraciteter (Löfstedt & Sjöberg, 2019:162).

Valet av informanter var som sagt ett bekvämlighetsurval och de som anmälde sig frivilliga att ställa upp på intervju var sammanlagt fyra studeranden. Könsfördelningen visade sig vara jämnfördelad med två flickor och två pojkar, och alla informanter är födda år 2000. Vid transkriberingen namngav jag informanterna för att lättare kunna hålla dem separata.

Axel har läst fyra kurser religion i gymnasiet. Dessa kurser är de två obligatoriska och sedan två fördjupande. Axel har nära släktingar med kyrkliga ämbeten, vilket enligt honom präglar hans intresse för religion som är starkare för sådant som är relaterat till kristendomen. Efter intervjun uttryckte han även ett intresse för teologi som studieämne.

Erik har också läst fyra kurser religion i gymnasiet, men har läst två av dessa som distansstudier. Han påpekar även i diskussionen efter intervjun att hans intresse ligger i fakta om religioner och lutar mer mot religionsvetenskap än teologi. Samtidigt

framkommer inte hur och om Erik upplever att han har kontakt med religion på fritid eller i skolan.

Bella har läst tre kurser i religion varav en har lästs som distansstudier. Hon påpekar att det att kurserna skedde som distansstudier påverkade hennes val att inte läsa flera kurser. Bella uttrycker varken ett intresse för teologi eller religionsvetenskap, men är mer intresserad av hur religioner tar sig uttryck som livsåskådningar och uttalar även en önskan om ett sammanslaget ämne av religion och livsåskådningskunskap.

Cilla har läst flera kurser i religion, av vilka en del har varit i den gamla läroplanen. Hon läste de obligatoriska två och den femte kursen i den nya läroplanen och kurs fyra och fem enligt den gamla läroplanen. Cilla har gått på ett finskt gymnasium och är aktiv inom kyrkan. Hennes intresse för religion ligger i att förstå andra kulturer och folk.

4 Analys

I detta kapitel kommer jag att utgående från de fyra olika fallen studera de tre olika nivåerna av religionslitteracitet. Detta sker samtidigt i och med att ett citat kan användas för att utläsa alla tre nivåerna. I slutet av varje delkapitel kommer jag därför sammanfatta vilken religionslitteracitet som blir framträdande och vad som verkar saknas i form av de tabeller jag har presenterat i kapitel 2.4. Jag kommer att vara givmild i min analys och inkluderar således även sådant som informanterna har antytt även om det inte nödvändigtvis framgår i klartext.

Jag har valt att strukturera upp analysen så att jag först presenterar analysen av Axels och Eriks intervjuer för att sedan diskutera Bella och Cilla. Detta väljer jag att göra då att Bellas och Cillas svar skiljer sig från de övriga två och delvis är mer utmanande att analysera.

4.1 Axel

Ett begrepp som förekommer bland två av informanterna är begreppet världsreligion, vilket är en del av faktakunskapsnivåns realia, men det är också en del av konceptkunskapen i och med att det är ett sätt att klassificera religioner. Axel använder sig av begreppet då jag frågar vilken religion han känner att han kan minst om.

- J: Vilken religion känner du att du kan minst om?
- A: Nå, av alla världsreligioner så skulle jag säga kanske hinduism eller buddhism. De togs nog upp, men inte lika mycket som kristendomen, judendomen och islam. Men, dem, jag gick så snabbt igenom då jag läste till skrivningarna så då är det... den får nog bort sådär kunskapen man har i dem. Och jag, det finns inte, det finns inte så mycket spår av dem i Finland, det finns nog en bit, men jag ser inte alls de lika mycket som till exempel kristendomen så det har bara fastna, det här, kristendomen att... om nu från vad jag ser så är det nu de.

Axel ser således världsreligioner som en särskild kategori där han inkluderar hinduism, buddhism, kristendom, judendom och islam, men det kan även tolkas som en vetskap om att detta enbart är en kategorisering i och med att han inte enbart svarar hinduism eller buddhism utan väljer att betona ”av alla världsreligioner”. Samtidigt utgör detta även en annan aspekt av faktakunskapsnivån på ett annat sätt i och med att det är

isolerbara realia; en förståelse att begreppet världsreligioner är just dessa fem religioner (Masuzawa, 2005:9803). De fem religionerna är även var och en för sig terminologi som härleds till faktakunskapsnivån för religionslitteracitet.

Av citatet framgår dessutom Axels medvetenhet om sina okunskaper, vilket är en del av det metakognitiva fältet av förtrogenhetsnivån. I det här utdraget kommenterar Axel att en del av hans okunskaper beror på att hinduism och buddhism inte är synliga i hans närmiljö eller ens i Finland. Samtidigt visar dock hans senare kommentar att det finns element av dem som han kanske inte direkt är medveten om.

J: Har du något konkret exempel då du har märkt att du har nytta av vad du har lärt dig?

A: Nå det finns nog säkert, ja... Det finns nog säkert något jag har fastnat på, men bara att komma på det så är kanske, kanske inte så lätt. Jag kommer tyvärr inte på nu, men det borde nog finnas... Eller, ja... Eller ett sådant här exempel skulle jag kunna ge, att jag var på... För en tid sedan så var jag på eller jag trodde, jag for då till en indier då som skulle, det var hjälp om min diet, och jag visste då inte att det handlade om Ayurveda som det hette. Och ja, ja, det var ganska intressant senare för jag fick då senare veta om vad det handlade om så att han där talade då om eld, vind, vatten sådär han talade just om han kunde då ifrån vad han hörde om mig eller något sådant, så kunde han då sedan se vad jag var för typ av sak, det var några olika uttryck. Jag kommer ihåg att han gav mig något som hette pitta eller han sade då att han, jag, att jag går till exempel snabbt sådär så ska jag då inte äta vitt bröd eller sådant så jag fick sen senare veta om vad det handlade om. Och det var ganska intressant.

Ayurveda är en traditionell indisk medicinvetenskap som finns nedtecknad i så kallade samhitas, som är en del av den religiösa litteraturen i Indien (Weiss, 2005:713), och termen faller på taxonomin in på terminologi för faktakunskapsnivån. Att ayurveda är kopplat till religion för Axel framkommer inte direkt, men kontexten talar om att han på något sätt har kopplat de båda samman även om denna koppling troligtvis har gjorts i efterhand. Axel har således gjort en koppling mellan religion och hans vardag som inte är av kristet ursprung, vilket jag har valt att räkna till förtrogenhetsnivåns procedurkunskap.

En annan viktig aspekt som framkommer på samma nivå är interaktionen med omgivningen, vilket jag har placerat som en del av procedurkunskapen på förtrogenhetsnivån. Vad det handlade om visste inte Axel direkt, men han visade en

öppenhet för det som mannen talade om, vilket också visar på en metakognitiv förmåga att kunna bortse från egna åsikter. Precis som nämnts talar dock inte Axel om någon religiös koppling, vilket kan ha påverkat hans öppenhet.

Kommentaren om vilken religion som Axel kan minst om kan härledas till förtroghetsnivån även på ett annat sätt. Han påpekar att en orsak till att han inte kan lika mycket om hinduism och buddhism är för att ”det finns inte så mycket spår av dem i Finland, det finns nog en bit, men jag ser inte alls de lika mycket som till exempel kristendomen”. Kommentaren visar på en medvetenhet om en variation i vilka religioner som syns och om att hinduismen och buddhismen inte över huvud taget får lika stort utrymme som till exempel kristendomen. Han nämner även på ett annat ställe att det har kommit intryck till Finland från dessa religioner.

- J: Känner du att religionsundervisningen har hjälpt dig på något sätt i vardagslivet?
- A: Mm, nå ja. Nog skulle jag säga det. Det där speciellt om andra kulturer och religion så skulle jag säga nog att, att till exempel om judendomen, islam, buddhism, hinduism och sådana som det har kommit då intryck till Finland så att, att lära sig då om deras bakgrund så det underlättar på det sättet då situationen på det sättet att jag förstår vad som händer och då varför. Så... bara mera kunskap så, det är nog bra.

Samtidigt kan samma kommentar visa det motsatta, att Axel inte är medveten om religioner i samhället. Tolkningen är således tvädelad. Å ena sidan ser Axel själv inte många spår av de asiatiska religionerna i samhället, men å andra sidan har han erfårit traditioner som förknippas med dessa religioner i samma samhälle. Det framgår av en senare kommentar att orsaken till att han inte ser dem kanske är för att han inte behöver se dem.

- J: Vet du något exempel då du känner att du skulle behövt vet mer?
- A: Jo, jag har inte kanske, jag har inte riktigt haft så att jag går omkring i stan eller jag har varit någonstans i mitt eget liv så har jag inte på det sättet från mitt perspektiv vetat sådär snabbt att [...]

Han påpekar även att hans intresse inte ligger i de asiatiska religionerna och att det kan vara en bidragande faktor till att han kan mindre om dem.

- J: Vilka religioner skulle du vilja lära dig mer om?
- A: Jag är inte så, jag är inte så hemskt intresserad av sådana religioner som har uppkommit i Asien, att fast det är ju säker därför jag också så klart kan

mindre om dom, men om de intressanta så skulle jag kanske säga att det är då här i kristendomen sådana här mindre rörelser inom kristendomen för det tycker jag är intressant för att ja, det finns så mycket och det är väldigt intressant och lära sig vad dom gör och [...]

Denna kommentar visar på början av ett problem som inverkar på förtroghetsnivån, nämligen att alla religioner inte får samma utrymme för Axel. Visserligen styr intresse vad vi kan mer om, men för religionslitteracitetens utveckling är detta en negativ aspekt.

En annan kommentar som visar att Axel på något sätt positionerat sig olika till olika religioner och inriktningar gäller det Axel säger om vissarionism. Kommentaren visar på ett problem gällande förmågan att suspendera sina egna åsikter och se religionen på dess egna villkor.

A: Nå, jag kom att tänka på, jag läste om vissarionism hette det väl, ja, det handla då om, det är som en kult i Ryssland i Sibirien då var det är någon som säger att han är Messias sedan så har han en massa följare som bor i en by *så det fick i alla fall mig att skratta* eller jag kolla lite djupare in i det vad det handla om. Så kolla jag på Youtube då en video om det och det är ganska intressant nog. Så, mera sådant skulle man kunna... det är, det är väldigt intressant. [min betoning]

Trots att han sedan påpekade att det fick honom att söka mer information, visar det ändå en oförmåga att se på religionen utan bedömning. Jag skulle inte för den skull säga att Axel saknar förtroghet av religion, men det visar ändå på att alla religioner eller inriktningar inte bemöts på samma sätt vilket drar ner på helhetsbedömningen.

På en faktakunskapsnivå visar kommentaren på användning av terminologi som vissarionism och Messias, och han beskriver även vissarionismen med isolerbara realia som att det är en kult i Sibirien och att det är någon som påstår sig vara Messias. Samtidigt visar kontexten att han inte nödvändigtvis har kategoriserat rörelsen rätt. I sammanhanget diskuteras nämligen den andra kursen, kursen om kristendomens mångfald. Även om en slutsats att det handlar om en kristen rörelse kan verka logisk, klassas vissarionism i regel som en nyreligiös rörelse (se t.ex. Urbańczyk, 2017). Således visar kommentaren på att även om Axel kan terminologin förstår han inte nödvändigtvis klassificeringen av den, vilket är en del av konceptkunskapen på faktakunskapsnivå.

Axels förmåga att se och tala om nyanser och kontraster är mycket varierande. Det förekommer kommentarer som antyder att Axel har denna typ av religionslitteracitet, men samtidigt förekommer kommentarer som verkar visa på motsatsen. Ett exempel är när vi talar om islam som Axel tycker är intressant.

- A: Till exempel om Ramadan så det tyckte jag var intressant. Så det tyckte jag att, till exempel om dom har Ramadan här i Finland på sommaren så det är ju, solen är ju uppe på sommaren ganska länge så man förstår lite sådär problem som kan uppstå så det är, det är lite så här vardagligt som är intressant och veta.

Detta exempel visar på att Axel ser en aspekt där lära och liv inte alltid går samman och att han förstår de problem som kan uppstå på grund av kontexten i vilken människorna lever, något jag räknar till förtrogenhetsnivåns konceptkunskap. Samtidigt finns det exempel i Axels intervju som visar på det motsatta. Ett sådant exempel är när han talar om bilder i böcker.

- A: Kanske det där med att när man har bilder i religionsböckerna så tänker man att så här ser det ut. Att här har du till exempel ett tempel och här har du munkar, så man får lite den bilden. Det kan ju handla om något annat också, men jag skulle säga att det påverkar väldigt mycket om en människas uppfattning om hur det är från då vad man ser och då den bilden som man får.

Frågan är här huruvida han tror att det är en verklighet som förmedlas i böckerna eller inte. Det framgår inte av diskussionen. Även om jag ställde en fråga om levd religion och han svarade nekande på frågan om det hade diskuterats under religionsundervisningen kan det enbart hända att begreppet för Axel var obekant.

Ett annat exempel på att nyanserna inte alltid ses eller förstås finns i en kommentar som gjordes i början av intervjun.

- J: Om du skulle rekommendera en kurs, vilken skulle du rekommendera?
A: Nå, jag skulle kanske säga den där första för att det är nu, det är dom här abrahamitiska religionerna, det är dom mest allmänna så att det ger en grunduppfattning då om, om religion. Så jag tycker det är bra med den där första kursen, att den just där är väldigt viktig, skulle jag kunna säga för att då fatta vad dom handlar om.

På faktakunskapsnivå visar denna kommentar på en förståelse av de abrahamitiska religionerna som en kategori, något som förekommer också på andra ställen i intervjun.

Det jag finner problematiskt i denna kommentar är att det verkar som att de abrahamitiska religionerna för Axel får agera exempel på vad religion är. Kommentaren ”det ger en grunduppfattning om religion” är ett uttryck som missar nyanserna och kontrasterna bland religionerna. Att utgå från de abrahamitiska religionerna som en grunduppfattning visar inte en välutvecklad religionslitteracitet, utan snarare en vinklad sådan och är negativ för bland annat förtroghetsnivåns konceptkunskaper. En möjlig orsak är att den kurs som vi talar om heter ”Religion som fenomen – i kristendomens, judendomens och islams fotspår” (Utbildningsstyrelsen, 2015:188) och boken i den kursen ”Religionens mångfald” (Fredriksson, 2016), trots att de abrahamitiska religionerna enbart utgör en fraktion av vad religion kan vara.

En kommentar som visar att Axel igen verkar veta att religionsämnet är brett förekommer redan i början.

- J: Ja. Vad är det du tycker är särskilt intressant med religion?
- A: Mm, ja, nå. Det är, jag tycker att det är, det är ett ganska brett ämne. Att det är, det är roligt att lära sig om nya saker hela tiden för det är så mycket som till exempel kristendomen handlar om så det är, det har alltid bara fascinerat hur mycket det är, det tar evigheter att lära allting. Man kan bara fortsätta så.

Här visar Axel på en förståelse för att religionsämnet är ett brett ämne och att det finns mycket att lära sig. Det går dock att vända på det och säga att Axel enbart ser bredden, men inte nödvändigtvis djupet. Kan Axel tänka kritiskt om det han lär sig eller är han som en svamp som suger åt sig all information? Han talar även om bredd då vi talar om kristendomen som han, som nämnt, beskriver på följande sätt:

- A: Ja, nå, jag skulle säkert nämna de heliga skrifterna, gamla testamentet, nya testamentet, om kyrkan, Jesus, de borde nog de flesta människor känna till... eller så skulle jag, eller från mitt perspektiv så skulle det vara så, men det är nog ganska brett de här kristendomen runt hela världen.

Detta visar dock mer på en annan aspekt och det gäller sin egen positionering. Hans beskrivning är utgående från hans perspektiv samtidigt som det kan finnas andra perspektiv eftersom ”det är nog ganska brett, det här kristendomen runt hela världen”. Det verkar antyda att Axel har en medvetenhet om att det han tycker är väsentligt inte behöver vara vad andra uppfattar som det viktiga.

Kommentaren visar även på faktakunskapsnivån flera kristna termer som är viktiga. Det gäller gamla testamentet, nya testamentet, kyrka och Jesus. Kyrka är en term som flitigt används av honom i samband med olika inriktningar, som en religiös plats, men även som organisation. Det visar på en vetskap om att begreppet kan innebära olika saker beroende på kontext.

Det förekommer likaså flera andra kristna termer för Axel som kantor, väckelserörelse, Jesus, präst, ikon, samt gudstjänst och dop. Trots att några av dessa termer kan härledas även till andra kontexter talar Axel själv om dem i kristen kontext och därför har jag även valt att karaktärisera dem som kristna termer i och med att jag inte kan ta ställning till Axels vetskap om hur de alternativt kan användas.

Då det gäller sina egna kunskaper finns det kommentarer då Axel uttrycker medvetenhet om sina okunskaper. Ett exempel är då vi talar om vad han vill lära sig mer om.

- J: Vilka religioner skulle du vilja lära dig mer om?
- A: Jag är inte så, jag är inte så hemskt intresserad av sådana religioner som har uppkommit i Asien, att fast det är ju säker därför jag också så klart kan mindre om dom, men om de här intressanta så skulle jag kanske säga att det är då här i kristendomen sådana här mindre rörelser inom kristendomen för det tycker jag är intressant för att ja, det finns så mycket och det är väldigt intressant och lära sig vad dom gör och... ja, jag har ju såklart inte, jag har bara varit på det sättet på en gudstjänst i evangelisk-lutherska kyrkan så det skulle vara roligt att se hur det går till i andra kyrkor, men nå det...ja, jag har varit i pingströrelsens kyrka en annan gång. Jo, det är intressant att jämföra. Till exempel då att, det var, det var något att då man har dop ska man då far med kroppen då ner i vattnet. Så, sådana saker, intressanta detaljer så det tycker jag är intressant.

Han skulle vilja se hur det går till i andra rörelser. Samtidigt ligger hans intresse i kristendomen och det är dessa inriktningar som intresserar honom. Kommentaren visar dock att han vet att hans okunskaper i de asiatiska religionerna kan ha påverkats av hans ointresse för dem. Det förklarar också delvis varför Axels religionslitteracitet verkar vara övervägande kristlig.

Axels religionslitteracitet är således mångfaldig, men samtidigt relativt ensidig. Faktakunskapsnivåns taxonomi, baserat på det som diskuterats här ovan, ser således ut på följande sätt:

Faktakunskaper: minnas, förklara, åkalla, beskriva		
Realia	Terminologi	+ / (-)
	Specifika realia	+ / (-)
	Isolerbara realia	+ / (-)
Koncept	Gränser	+
	Principer	?
	Modeller	?
	Teorier	?
	Relationer	+
	Generaliseringar	(+)
	Klassificeringar	+ / -
	Kategorier	+ / -
Procedur		
Meta-kognitiv	Strategisk kunskap	+
	Organisera	+

Axel visar på ett rikt språkbruk med ett flertal termer och isolerbara realia, men det är en övervägande kristen terminologi som används och hans utgångspunkt är och förblir kristen. Detta tillsammans med hans uttryckta ointresse för asiatiska religioner kan tyda på att kunskap om terminologi gällande andra religioner är betydligt svagare. Gällande isolerbara realia är svaret liknande. Han nämner flertalet specifika realia, men det är övervägande kristen sådan. Således bedömer jag Axels realiakunskaper som positiva, medan jag kvarhåller en viss reservering.

Det finns mycket av konceptkunskapen som förblir osynlig, men av det jag kan se finns det många positiva aspekter av denna kunskap. Axel använder flera klassificeringar, som till exempel världsreligion och abrahamitiska religioner, och förstår de gränser som skiljer dessa åt samt hur de relaterar till varandra. Han förstår såväl större indelningskategorier som mindre sådana. Samtidigt förekommer tillfällen då han klassificerar något fel och frågan uppstår om han förstår alternativa sätt att kategorisera rörelser som befinner sig utanför de kategoriseringar som kristendom är en del av. Således verkar den kristna klassificeringen allt som oftast vara positiv, men den övriga är inte alltid så självklar. Gällande generaliseringar är det svårt att se, men utgående från hur han sammanfattar kristendomen ser jag förmågan att generalisera vad kristendomen är. Jag bedömer därför konceptkunskapen som positiv i vissa aspekter medan Axel i andra fall uppvisar aspekter som både talar för och emot.

Jag har valt att bedöma den metakognitiva kunskapen som enbart positiv i och med att Axel uppvisat en förmåga att organisera kunskapen och även är medveten om hur han

lär sig bäst. Detta framkommer inte tydligt här ovan i analysen, men vid tal om givande uppgifter gavs följande svar om presentationer:

- A: Det är bra på det sättet också att det är lite press, att nu måst man göra något, det var till exempel bra. Jag kommer inte riktigt ihåg, eller nå, första kursen hade vi presentation också. Det var i sig, jo, det var ganska bra också. Det är i alla fall med presentationer så tycker jag i alla fall är bra på många sätt. Att, till exempel, att man tränar också sina sociala kunskaper på det sättet att jo, tillsammans med att man lär sig så är det bra på andra vis också.

Strategisk kunskap handlar om insikter i det egna lärandet och hur man lär sig. För Axel är press en motiverande faktor för att lära sig, men här ovan har vi också sett att Axel är medveten om att hans ointresse för vissa religioner möjligen bidrar till en okunskap. Detta kunde ha dragit ner på bedömningen av metakognitiv kunskap, men i och med att han är medveten om sina brister och av ointresse har valt att inte aktivt försöka förbättra kunskaperna, är detta ändå acceptabelt på denna nivå även om det för religionslitteracitetens helhet visserligen är negativ.

På förtrogenhetsnivån ser taxonomin över Axels religionslitteracitet ut på följande sätt:

Förtrogenhetsnivå: Förstå, tillämpa, analysera, tolka, urskilja, exemplifiera		
Realia		
Koncept	Underliggande mönster	(+)
	Fördjupad förståelse	+/-
Procedur	Interaktion	+ / (-)
	Kommunikation	+
	Analytiskt tänkande	+
	Informationsförmedling	+/-
Meta-kognitiv	Kännedom om egna värderingar	+
	Kunna bortse från egna åsikter	+/-
	Självkännedom	+

Då det gäller konceptkunskapen på förtrogenhetsnivån är utvärderingen tvetydig. Underliggande mönster framkommer inte nödvändigtvis här ovanför, men gällande den fjärde kursen nämner Axel arkitekturstilar och religionens inverkan på dem i förbifarten. Detta kunde antyda att han förstår underliggande mönster, men å andra sidan är det enda gången som han nämner arkitekturstilar. Axels fördjupade förståelse är likaså tvädelat. Han visar fördjupad förståelse om hur religionen kan påverka vardagen för en religiös människa. Detta framkommer också de gånger han talar om

religionsämnet som något brett, men samtidigt förekommer kommentarer som visar på avsaknad av fördjupad förståelse gällande vad religion kan vara.

Procedurkunskaper som Axel uppvisar är bland annat interaktion med andra kulturer och förmågan att kommunicera med dem och lära sig saker. Samtidigt uppvisar han även en tendens att inte alltid bemöta dem jämlikt, vilket kan påverka interaktionen negativt. Han uppvisar även ett analytiskt tänkande och som en religionsvetenskaplig procedur nämner han bland annat jämförelse, vilket han hade önskat mer av gällande de abrahamitiska religionerna. Axel är också duktig på att förmedla information om religionerna på ett kort, sammanfattat sätt, men på samma sätt som gällande interaktionen presenteras de inte alltid jämbördigt.

Vad gäller den metakognitiva kunskapen på förtroghetsnivån visar Axel å ena sidan en förmåga att känna igen det egna perspektivet och även var hans eget intresse ligger, men han missar å andra sidan en väsentlig del av den metakognitiva kunskapen och det gäller att kunna bortse från de egna åsikterna. Som nämnts här ovan visar Axel stundvis att han inte ser alla religioner som enskilda enheter på samma sätt, utan närmar sig dem främst från sitt egna perspektiv. Trots att Axel således uppvisar en god självkännedom verkar han inte ha förmågan att se religionerna från deras egna perspektiv utan det är hans perspektiv som gäller.

Då det gäller den slutliga nivån, bedömningsnivån, bedömer jag religionslitteraciteten på följande sätt:

Bedömning: Minnas, definiera, tillämpa, analysera, förklara, relatera, urskilja, förstå, motivera, bedöma, skapa, kritisera		
Realia	Nyanser Kontraster	+ / (-) + / (-)
Koncept	Teorier	?
	Strukturer	+ / -
	Modeller	?
Procedur	Argumentation	+
	Skapa nya strukturer	?
Meta-kognition	Granska egna värderingar	+ / (-)
	Självkännedom	+

Då det kommer till den sista nivån av religionslitteracitet visar Axel på en kunskap om att religion inte är svart och vitt, utan består av kontraster och nyanser. Det går ju visserligen att diskutera huruvida han ser dem spontant eller huruvida det är de inlärdas nyanserna som ses, men det framgår inte av intervjun och kan således inte vara ett

kriterium för att bedöma det jakande eller nekande i och med att han inte fått tillfälle att visa på någon slags nyansförståelse. Det förekommer dock tillfällen då det finns antydningar på en negativ nyansförståelse och det gäller främst det som diskuterats kring hur han ser de abrahamitiska religionerna som en grunduppfattning om vad religion är.

Vad gäller koncept förblir hans svar tvetydigt på detta stadium i och med att det som tidigare diskuterats fortfarande gäller. Å ena sidan visar han på en förståelse för strukturer, men å andra sidan missar han ibland dessa strukturer. Samtidigt förekommer inte teorier eller modeller på ett framträdande sätt och förblir i denna analys osynliga.

Procedurkunskap är svårt att bedöma på denna nivå. Axel argumenterar visserligen för sina ståndpunkter, men huruvida detta är en typ av argumentation som visar på en positiv eller negativ religionslitteracitet är jag inte säker på. Samtidigt kan man fråga sig om denna intervju kan säga något om hans förmåga att skapa nya strukturer eller ge utrymme för argumentation. Jag har valt att bedöma hans argumentationsförmåga som positiv i och med att jag inte kan hitta exempel som skulle tala emot.

På den metakognitiva nivån är dock Axels religionslitteracitet positiv. Han erkänner den egna positioneringen i jämförelse med andra religioner och perspektiv. Axel visar på att han kan granska sig själv i ljuset av situationen. Dock kan det finnas frågetecken kring huruvida jag genom intervjun kan utvärdera förmågan att faktiskt granska de egna värderingarna så som Jacobsen och Jacobsen förespråkar.

4.2 Erik

Erik använder sig av begreppet religionsvetenskap relativt tidigt då vi diskuterar hans intresse för religionsämnet.

J: Vad tycker du är intressant med det?

E: Jag tycker främst om religionsvetenskap och såhär fakta om religioner i allmänhet.

Han sammanför religionsvetenskap med mer objektiva fakta, vilket även framkom i den diskussion som skedde efter att intervjun var över. Detta berättar något om Eriks positionering, vilket är en del av förtroghetsnivåns metakognitiva kunskap. Han

anser att det finns objektiva fakta om religion och det är det som intresserar honom. Vad religionsämnet innebär för honom baserar sig även ganska långt på denna positionering.

J: Och hur skulle du förklara det ämnet?

E: Ja... Det är väl... inte bara att man lär sig om kristendomen utan att man lär sig om andra religioner förstås också, men sedan också just det här att man lär sig om hur religionen ser ut i samhället och såhär statistik och forskning och sådant.

Betoningen ligger på att man lär sig om andra religioner än enbart kristendomen, hur de syns i samhället, statistik och forskning. Samtidigt präglas även Erik av kristendomen. Det framkommer första gången då vi diskuterar ”religion”.

J: Vad innebär religion för dig? Hur uppfattar du begreppet?

E: Ja... Nå, det första jag tänker på är liksom, förutom kristendomen så tänker jag det som ett ämne i skolan.

Detta skulle tyda på ett likhetstecken mellan kristendom och religion, men då jag frågar vad som för honom kommer under termen religion beskriver han det som en tro på någonting.

J: Hur skulle du beskriva...eller vad ser du som religion? Vad kommer under termen religion?

E: Ja...Det är väl...Jag tänker väl mest på den här definitionen av vad en religion är då kanske liksom, en tro på någonting, en helig skrift eller något samfund eller sådant.

Religion blir en tro på någonting (Gud), en helig skrift (Bibeln) eller något samfund (Kyrkan). Att detta stämmer in på andra religioner är visserligen sant, men med tanke på den tidigare kommentaren tyder det på att kristendomen är den religion som skapar ramverket för vad som är religion. Således kunde citaten tolkas som att kristendomen är den modell han använder för vad som är religion. Detta är relevant för alla nivåer av religionslitteracitet, men framförallt för förtrogenhetsnivån, för det visar på hur Erik förstår religion och det präglar även den religionslitteracitet som utvecklats. Att kristendomen skulle beskriva vad religion är, är ett väletablerat västerländskt synsätt som försöker motarbetas i forskning idag. Erik är ett exempel på när kristendomen blir modellen för hur man ser på religion. Den tidigare nämnda beskrivningen av hur han uppfattar termen religion visar ytterligare på hur kristendomen är modellen enligt vilken Erik beskriver religion.

Dock kan den senare kommentaren även visa på att Erik ser nyanser bland religioner. En tolkningsmöjlighet som talar för att Erik skulle kunna tala nyanserat om religion är att religion kan vara en tro på någonting, på en helig skrift *eller* ett samfund. En sådan tolkning ger att Erik inte nödvändigtvis ser religion som en koppling med tro, utan ser en nyansering i vem som deltar i religion och varför.

Kristendomen är den religion som Erik bedömer att han kan mest om. Det intressanta för religionslitteracitetens förtrogenhetsnivå är dock hur Erik beskriver kristendomen och även hur han beskriver judendomen som han också klassar som en religion han kan mer om.

- J: Vilken religion känner du att du kan mest om?
- E: Det är väl nog kristendomen, skulle jag säga, och så judendomen också.
- J: Om vi börjar med kristendomen då, hur skulle du förklara kristendomen för någon som inte hört talas om kristendomen?
- E: Nå, först och främst att det är världens största religiösa samfund och sedan då det här som är typiskt för kristendomen, som treenighetsläran och kyrkor och Bibeln och Jesus och ja.

Gällande kristendomen förekommer igen den modell som skapar religion för Erik; treenighetsläran, Jesus, kyrkor och Bibeln. Han betonar även att det är världens största religiösa samfund, vilket han ser som relevant att veta om kristendomen. I beskrivningen av judendomen lär vi oss även lite mer om kristendomen då Erik nämner att den har uppkommit ur judendomen.

- J: Vad skulle du säga om judendomen?
- E: Nå, det är kanske att...kristendomen har ju som uppkommit ur judendomen så att vad heter det, gamla testamentet motsvarar ju i stor del judarnas heliga skrift och sedan att det finns olika högtider som påskan firar ju judarna också, fast det heter ju inte påsk just där. Och... ja, kanske det. Det är det första jag kommer på nu.

Denna beskrivning säger dock något om hur Erik ser på judendomen. Eriks beskrivning av judendomen visar visserligen på en förtrogenhet med religionen, men från ett kristet perspektiv. Jacobsen och Jacobsen talar om att förklara religionen utgående från dess position, men Erik beskriver istället judendomen genom kristendomen. Således existerar inte judendomen som en egen enhet i Eriks tal om den, utan den står i direkt relation till kristendomen. Detta har konsekvenser, särskilt då det gäller förtrogenhetens procedurkunskap som berör informationsförmedling.

Erik använder sig inte av många kategoriseringar för religioner, men använder sig av begreppet ”Asiens religioner”.

- E: Det som jag minst minns av så är nog vad heter det... Kanske buddhismen och hinduismen för det var länge sedan jag... Den här kurs tre handlade ju om dom, men det är länge sedan jag gick den nu, var det ett år sedan, så jag minns inte. Och jag har inte hunnit repetera något om det inför studentprovet så det är väl det jag kan minst om för tillfället. Dom här Asiens religioner.

Det verkar som att begreppet ”Asiens religioner” för Erik åtminstone inkluderar buddhismen och hinduismen, men huruvida han inkluderar andra religioner i samma kategori framgår inte och han nämner inte heller fler religioner som kunde falla under kategorin asiatiska religioner.

Fortsättningen av citatet berättar också något om Eriks metakognitiva kunskaper gällande sina egna okunskaper.

- J: Varför tror du att du kan minst om dom?
- E: Nå, dels för att det är länge sedan jag hade om dom, men dels för att, som jag sade för att jag inte har hunnit läsa om dom ännu inför studentprovet, men också så är det ju det att det är lite längre bort eller hur man ska säga. Dom är inte, dom är ganska olika jämfört med kristendomen och sådant. Så ja.

Hans okunskap har två källor enligt Erik, dels för att han inte har hunnit läsa om dem till studentprovet och för att den kurs som handlade om dem gick för ett år sedan. Dels ligger orsaken i att religionerna i fråga ligger lite längre bort. Han undviker även att säga desto mer om dem även om han påpekar att han känner sig osäker på deras traditioner och lära.

Av kommentaren där han diskuterar varför han känner att han kan minst om asiatiska religioner framgår också att han inte drar likhetstecken mellan kristendom och religion, utan förstår att religioner är olika vilket också ses som en orsak till varför han kan mindre om de asiatiska religionerna. Samtidigt kan diskuteras huruvida denna kommentar är svaret på varför Erik diskuterade judendomen utgående från kristendomen, för att de är liknande och det är så han relaterar kunskap, vilket berättar något om hans metakognitiva kunskaper på faktakunskapsnivån. Det skulle igen tala för att kristendomen fungerar som ett ramverk i tal om de religioner som har likheter

med kristendomen. Detta skulle vara en negativ tolkning av religionslitteraciteten på bedömningsnivån och således skulle det tala för att Eriks religionslitteracitet är främst kristen även om han själv talar om fakta och religionsvetenskap, samt intresse för andra religioner.

Vad gäller religioners mångfald framkommer endast olika inriktningar då det gäller kristendomen. I det sammanhanget nämner han inriktningar som ”katolicism, ortodoxa och protestantiska samfund”, men i andra sammanhang berör han även inriktningar som pingströrelsen och adventistkyrka. Han använder även kategorin ”frikyrkosamfund” i samband med samfund som finns på hans hemort, vilket visar på en omgivningskännedom som står ut bland informanterna i och med att han är den ende som lyfter fram det, vilket är positivt för hans förtrogenhetsnivån. Det är värt att notera att Eriks hemort främst har kristna samfund, vilket kan vara en orsak till varför det är kristna samfund som Erik nämner.

J: Var i [ort] tror du att de resorna skulle kunna gå till?

E: Till exempel om man då har i den här kurs två så kan man ju fara till, det här, ortodoxa kyrkan och se som finns här i [ort] och så kan man fara och se dom här frikyrkosamfunden och ja.

Hans användning av begreppet ”samfund” visar även en annan aspekt, nämligen en bedömningsförmåga av begreppets nyanser och användning. Samfund förekommer som nämnt som något definierande för vad religion är, men han beskriver de olika elementen i den definitionen som separata variabler med skiljeordet ”eller”. Han använder även termen ”samfund” i sammanhang som ”kristna samfund”, ”protestantiska samfund”, ”religiösa samfund” och ”frikyrkosamfund”. Allt detta verkar tyda på att Erik ser samfund som en gemenskap, såväl i mindre kontexter som i större.

En kommentar som är intressant från flera perspektiv handlar om vilken kurs han fann var intressantast, vilken han ansåg var kurs två. Detta skiljer sig markant från de övriga som nämnde denna som den minst intressanta. Förtrogenhetsnivån av religionslitteracitet framgår av den kommentar som följer:

J: Vad tyckte du var intressant i den kursen?

E: Nå, jag tycker att det var intressant om, vad heter det, kristendomens, det var väl, det handlade mycket om kristendomens mångfald och såhär så det

var intressant att se och hur kristendomen ser ut i olika världs-, olika ställen i världen.

Kommentaren visar på att Erik har förstått att åtminstone kristendomen ser olika ut beroende på kontext. I fall detta även sträcker sig till andra religioner är oklart och framkommer inte i diskussionen.

Då det gäller bedömningsnivåns procedurkunskaper, men också religionslitteracitetens kognitiva dimension då det kommer till tillämpning, finns det många problematiska kommentarer i Eriks fall. En av dem är då vi talar om religionsundervisningens nyttofaktor.

- J: När känner du att du har mest nytta av att du har läst religion?
- E: Nå, förstås när jag skriver studentprovet, men också...så tycker jag nog att det är bra allmänbildning att man förstår sig på saker och ting bättre och kulturer och sådant.
- J: Till exempel?
- E: Nå, kanske om man reser då till Asien eller någonting och man kan mycket om dom här religionerna så förstår man saker och ting liksom varför saker och ting är som dom är där och ja, det är ju ganska självklart när man är i Finland så, vad heter det, det förstår man ju varför saker och ting är annorlunda när man är van med det, men kanske när man reser och...ja.

Utdraget här ovan visar på att Erik ser ett samband mellan religion och kultur, samt inser att kunskap om religion kan bidra till en förståelse för hur samhällen ser ut och att de är en bidragande faktor till att samhällen ser annorlunda ut. Samtidigt är frågan om Erik faktiskt förstår religionens inverkan i Finland eller inte då han ser det som en självklarhet. Den första kopplingen han gör i sammanhanget är dessutom till skolmiljön, vilket kan verka naturligt i och med att det är en stor del av hans liv för tillfället. Ändå undrar jag om han har gjort ett så stort jobb att organisera kunskaper på faktakunskapsnivå att han helt missar det som konceptkunskapen på förtrogenhetsnivån innebär, nämligen att ha en fördjupad förståelse och att kunna utläsa underliggande mönster. Det verkar tidvis som att Erik placerat in religion i olika fack som inte relaterar till varandra på ett betydelsefullt sätt.

Vid flera tillfällen då jag ställer frågor om sådant som härleds till hans egen verklighet och hans förståelse av den, verkar Erik mindre förmögen att tala om det.

- J: Har du märkt att religionsundervisningen har hjälpt dig på något sätt i ditt vardagsliv?
- E: Ja, inte som jag kommer på just nu, men det är ju, vad heter det... Nu när jag läser på studentprovet så är det ju klart att det har hjälpt mig mycket med det, men jag kommer inte på någonting annat då det kanske skulle ha... nu direkt i alla fall.
- J: Inte som att du skulle ha rest någonting och märkt att "ah, men jag förstår det" på ett annat sätt?
- E: Nä, jag tycker inte det.
- J: Okej, har du något exempel på när du känner att du skulle ha behövt mer kunskap?
- E: Jag tycker inte att jag har varit i någon situation när jag tycker att jag skulle ha behövt mer kunskap. Kanske någon gång bara då när jag har skrivit något prov och då tänker att det här skulle jag ha borde läsa lite bättre, men inte så här direkt att jag i vardagslivet att det här skulle jag ha behövt veta.

Senare i intervjun fortsätter denna tveksamhet:

- J: Känner du att ditt sätt att se på omvärlden har förändrats någonting genom religionsundervisningen?
- E: Mitt sätt att se på omvärlden... Jag vet inte om jag har något jättebra svar på det, men jag har nog... det är klart att man reflekterar lite över det man har lärt sig och att ja...
- J: Vad tycker du att är den viktigaste lärdomen som du har tagit med dig från religionsundervisningen?
- E: Från alla kurser?
- J: Från alla kurser och från tidigare om du tycker att det är någonting därifrån.
- E: Nå... Jag har ju läst mycket om, man har ju läst mycket om kristendomen förstås ända sedan lågstadiet och nog har jag lärt mig mycket därifrån också. Ja, jag vet inte om jag har något jättebra svar på den frågan heller.

Således verkar aspekten att reflektera över sin egen position och att våga sätta sina åsikter för granskning vara frånvarande i Eriks tankeprocess. Det är en viktig aspekt som är distinkt för bedömningsnivåns metakognitiva kunskaper, att inte enbart förstå mönster och inverkan utan även kunna reflektera över sig själv i förhållande till dessa mönster. Även om det inte är direkt härlett från en sådan oförmåga, kan det även inverka negativt på det kritiska tänkandet och förmågan att analysera och tillämpa sina kunskaper vilket är viktiga delar av religionslitteracitetens helhetsutveckling. Frågan

blir om det som Erik talar om är inlärt, men oreflekterat. Givetvis är det en fråga som också kan ställas av de andra informanterna, men den är mer framträdande just med Erik.

Det finns alltså flertalet aspekter att diskutera om Eriks religionslitteracitet. Det resultat som jag fick av intervjun på de olika nivåerna ser ut som följer.

Faktakunskaper: minnas, förklara, åkalla, beskriva		
Realia	Terminologi	+/-
	Specifika realia	+/-
	Isolerbara realia	+/-
Koncept	Gränser	+/-
	Principer	?
	Modeller	-
	Teorier	?
	Relationer	+/-
	Generaliseringar	(+)
	Klassificeringar	+
	Kategorier	+
Procedur		
Meta-kognitiv	Strategisk kunskap	+
	Organisera	+

Religionslitteracitetens faktakunskapsnivå är svår i Eriks fall att bedöma i och med att det inte framkommer särskilt omfattande terminologi eller isolerbara realia, vilket också påverkar bedömningen av andra kunskaper än enbart realiakunskaper. Dock är det som förekommer relevant och används på rätt sätt. Jag har därför i likhet med för Axel valt att bedöma realiakunskaperna som positiva med en viss reservering.

Då det gäller Eriks konceptkunskaper förekommer vissa variationer, men jag har valt att bedöma dem övervägande positiva. Han visar att han förstår klassificeringar och kategorier. Han förstår även gränserna mellan olika religioner. Dock förhåller jag mig något reserverat gällande gränserna, vilket baserar sig på den negativa aspekten som framkommer gällande kristendomen som modell för religionsfenomenet. Erik sammanfattar också kristendomen på ett komprimerat sätt som generaliserar religionen, men inte nödvändigtvis på ett negativt sätt.

Eriks metakognitiva kunskaper på denna nivå är klart positiva, även om de tidvis verkar vara så till den grad att det har negativa konsekvenser för religionslitteraciteten i allmänhet. Erik har en förmåga att organisera kunskap så att han kommer ihåg den, men denna organisering är inte nödvändigtvis främjande för andra nivåer av

religionslitteracitet eftersom den ger resultat som att till exempel judendomen förklaras utgående från kristendomen. Han vet även vilka metoder som gör att han lär sig bättre. Det framkommer inte här ovanför, men gällande uppgifter som han gillat svarade han presentationer och fördjupande skrivuppgifter, av vilka presentationer gav sammanfattningar och fördjupande skrivuppgifter gav just fördjupad förståelse för religionen.

Gällande förtrogenhetsnivån utvärderar jag den på följande sätt för Erik:

Förtrogenhetsnivå: Förstå, tillämpa, analysera, tolka, urskilja, exemplifiera		
Realia		
Koncept	Underliggande mönster	(-)
	Fördjupad förståelse	(+)/-
Procedur	Interaktion	+/-
	Kommunikation	+/-
	Analytiskt tänkande	+/-
	Informationsförmedling	(+)/-
Meta-kognition	Kännedom om egna värderingar	-
	Kunna bortse från egna åsikter	(+)/-
	Självkännedom	(+)/-

Förtrogenhetsnivån i Eriks fall är mer negativ än positiv i min bedömning, även om skillnaderna är små. Då det kommer till konceptkunskap visar Erik ofta på en oförmåga att förstå underliggande mönster och fördjupad förståelse för det som han har lärt sig. Betoningen av objektiva realia kan påverka Eriks förmåga att se religioner på det sympatiska sätt som Jacobsen och Jacobsen menar att är viktigt på denna nivå och han visar även i sin beskrivning av judendomen att religionerna inte nödvändigtvis ses som enskilda enheter, vilket hämmar förståelsen. Trots det förekommer också kommentarer som kunde hänvisa till att han ändå innehar en fördjupad förståelse.

Vad gäller hans procedurkunskaper är jag något tadelad. Å ena sidan är hans informationsförmedling klart bristande i och med hur han beskriver andra religioner utgående från kristendomen, men å andra sidan är han den som verkar ha mest medvetenhet om det religiösa landskapet i sin omgivning. På samma sätt kommunicerar han väl om religioner, men ibland kommunicerar han klart sämre särskilt då det kommer närmare honom själv och han inte tillåts hålla sig objektiv. Det analytiska tänkandet är också det framstående i många fall, men det som får mig att inte enbart sätta det som positivt är att han allt som oftast inte är medveten om sin egen positionering vilket också har konsekvenser för det analytiska tänkandet.

Informationsförmedlingen är mer negativ än positiv i och med att det han berättar starkt präglas av hans egen positionering och inte är så objektiv som han skulle önska. Samtidigt berättar han ibland på ett sätt som kunde tolkas som positivt.

Den metakognitiva kunskapen bedömer jag som negativ på förtrogenhetsnivån. Trots att jag kan utläsa hans positionering gentemot religioner, är jag tveksam om han själv är medveten om positioneringen. Det som kunde tala för en eventuell metakognitiv kunskap på detta plan är att han ändå verkar kunna bortse från egna åsikter, även om han kanske inte alltid aktivt gör det. Hans strävan efter objektivitet kan således på ett metakognitivt plan verka till hans fördel, även om det delvis påverkar hans förmåga att införskaffa fördjupad förståelse för religionerna.

Slutligen når jag följande resultat om Eriks bedömningsnivå:

Bedömning: Minnas, definiera, tillämpa, analysera, förklara, relatera, urskilja, förstå, motivera, bedöma, skapa, kritisera		
Realia	Nyanser	+/-
	Kontraster	+/-
Koncept	Teorier	?
	Strukturer	(+/-)
	Modeller	-
Procedur	Argumentation	(-)
	Skapa nya strukturer	?
Meta-kognition	Granska egna värderingar	-
	Självkännedom	-

På en bedömningsnivå är jag något tudelad då det gäller realiakunskap. Å ena sidan verkar han ha förstått att religionsämnet innehåller flertalet nyanser och kontraster, men å andra sidan verkar han ha missat dessa nyanser i sin strävan efter objektivitet och fakta.

Detta argument håller också i sig då det gäller konceptkunskapen. Å ena sidan verkar han förstå religionens inverkan på strukturer i samhället, men å andra sidan verkar han även delvis ha missat religionens påverkningsfaktor. Samtidigt måste jag också beakta det faktum att han verkar använda kristendomen som en modell, en utgångspunkt från vilken han analyserar övriga religioner. Detta är en klar negativ aspekt av bedömningsnivån liksom det har varit i andra skeden också.

Då det kommer till procedurkunskap anser jag att hans kunskaper är tveksamt negativa. Jag menar att Erik inte verkar kunna argumentera för något på ett övertygande sätt och han är också den som ofta inte har svar på mina frågor. Tidvis då

han svarar på frågor verkar det också som om han inte har tänkt ut svaren själv utan det känns lite inövat, vilket igen kan vara en konsekvens av att han försöker hålla sig objektiv.

Jag har valt att i detta fall bedöma Eriks metakognitiva kunskaper som klart negativa i och med att han inte ens verkar ha övervägt att granska sina egna värderingar och jag ifrågasätter om han ens anser det relevant. Hans självkänedom är heller inte övertygande, utan han verkar inte beakta sig själv och sin position i intervjun.

4.3 Bella

Bella använder färre termer än de andra, vilket innebär att terminologin på faktakunskapsnivån är fattigare. Samtidigt visar hon på bedömningsnivån en större variation i vilken terminologi som används och även hur den användas. Till att börja med använder hon sig av flera olika termer för hur man kan relatera till religion. Det första exemplet kommer i början på frågan om vad religion innebär för henne.

- J: Okej. Om jag säger religion, hur uppfattar du begreppet?
- B: Som med religion eller skolgrej?
- J: Både och.
- B: Nå, för mig, religion betyder väl att man... alltså jag tror inte på att man att religion, att man är religiös eller troende är samma sak. Jag tror att man kan vara väldigt religiös och inte tro, men man kan också tro och inte vara religiös. Jag tror att det är två olika saker. Och sedan i skolan så tror jag att religion är ganska lika livsåskådning. Ja, fast det är kanske mindre filosofiskt. Man lär sig, man lär sig inte att tro något. Kanske om hur det funkar i samhället.

Citatet här ovan visar på att Bella gör en distinktion mellan begreppen ”troende” och ”religiös”, men den exakta skillnaden framgår inte. Det hon säger är att en religiös människa inte behöver vara troende och en troende behöver inte vara religiös. Således är tro och religion inte nödvändigtvis sammanhängande för Bella. Det visar en förtrogenhet med ämnet religion och en förmåga att förstå samtidigt som det även på bedömningsnivån visar på en nyanserad realia.

Variationen som Bella visar gällande religiositet stannar dock inte här, utan hon talar även om ateism och agnosticism. Termerna förekommer då vi talar om hur

religionsundervisningen har ändrat hennes syn på världen, men relaterar enligt henne till en fråga som handlade om vad hon skulle vilja lära sig mer om.

- B: Alltså en sak som jag kom på, till en tidigare fråga, alltså jag skulle vilja lära mig mera om ateismen, fast det låter ju ganska självklart, att typ det finns ju... vad heter det andra som inte är ateismen, att man tror ju att något finns...
- J: Agnosticism?
- B: Ja, agnosticism. Det finns ju en massa sådana också, det är ju inte bara ateismen eller sen en religion utan det finns massa däremellan. Det skulle vara intressant att lära sig om och kanske det där att många speciellt när jag pratat med människor om deras syn på religion och på tro och sådant, så jag tror att många skulle gilla att lära sig om sådant som de kan relatera sig till. För det är alltid intressantare.
- J: Så vad skulle då vilja se då till exempel?
- B: Kanske... jag vet inte, jag vet inte om det skulle funka om det skulle komma någon ateist och prata för alla är ju nästan ateister, eller inte. Eller dom flesta som jag har pratat med är faktiskt agno...agnost...agnostisister, vad det nu var. Men många är så här att, eller dom jag pratat med har svårt att sätta fingret på vad dom tror på och det är väl det som agno... vad det är så... jag vet inte. Kanske människor som har varit det och sedan typ lärt sig om någon religion. Det skulle vara intressant. Typ.

Detta utdrag har flera element viktiga för religionslitteraciteten. Till att börja med gäller det termerna som används; ”ateism” och ”agnosticism”. Även om jag gav henne termen agnosticism, förstod Bella redan före att det var en kategori och även hur den definierades, vilket faller in på såväl konceptkunskap som realia på faktakunskapsnivå. Termen i sig verkar Bella inte bekväm med att använda och tvekar många gånger på det ordet. Dock är det relevant att påpeka att förståelsen av begreppet visar att Bella på en bedömningsnivå kan se och förstå olika nyanser då det gäller religiositet.

Användningen av begreppet ”ateism” visar likaledes på viktiga saker. Det ena handlar om att Bella verkar se religion och ateism som varandras motpoler. Kommentaren ”det är ju inte bara ateismen eller sen en religion utan det finns massa däremellan” verkar visa på att Bella ser religiositet som en slags skala med ateism i ena änden och religion i andra. Detta kunde tala emot det Bella tidigare sagt om att en religiös inte behöver vara troende. Samtidigt kan det hända att hon ser en skillnad mellan religion och

anhängarna där religionen alltid inbegriper ett element av tro medan anhängarna inte behöver tro, vilket skulle tala för en definition av religion som en tro på något.

Bella säger också att ”alla är ju nästan ateister” bara för att ändra sig och påpeka att de flesta hon talat med är agnostiker och har svårt att ”sätta finger på vad dom tror på”. Detta visar på en förtrogenhet med sin omgivning på flera plan. Hon visar en fördjupad förståelse för religionens betydelse i sin omgivning, vilket är en del av konceptkunskapen på förtrogenhetsnivån, och även på att hon interagerar med samma omgivning på ett sätt som ger henne inblick i religiositeten, vilket är en del av procedurkunskapen på förtrogenhetsnivån.

Det som hittills diskuterats angående Bella visar på att hon diskuterar andlighet som något som är varierande och även religion som ett spektrum av tro. Detta visar på att Bella har en god bedömningsförmåga såväl gällande realia om nyanser och kontraster som konceptkunskaper om strukturer.

Bellas svar på vilken religion hon känner att hon kan minst om skiljer sig även från övriga i och med att det inte är hinduism eller buddhism.

J: Vilken religion känner du att du kan minst om?

B: Kanske just naturreligionerna och Wicca och sånt. Och sen typ kinesiska och japanska religioner. Det minns jag, jag minns inte vad dom heter så...

J: Hur kommer det sig att du kan minst om dom?

B: Säkert för att man inte ser dom i så mycket, inte så här i det finska samhället. Men inte heller i media och sådant här, sådant som jag skulle se. Det finns säkert konst och sådant om dom, själv ser jag inte så mycket om dom. Till exempel i filmer så kan man se om hinduismen och buddhismen och allt sådant, men inte har jag sett någonting om Shintoismen och sådant. Men också på grund av att vi ser inte mera om typ hinduismen och buddhismen så har vi en viss bild om hur det är fast vi kanske inte vet egentligen hur det är.

Skälet till att hon inte upplever att hon kan mycket om dem ligger dock på samma grund som övrigas kommentarer, nämligen dess närvaro i hennes omgivning. Hon kommenterar att hinduism och buddhism kan synas i filmer, men att naturreligionerna och de kinesiska och japanska religionerna inte nödvändigtvis gör det.

”Naturreligion” och ”Wicca” verkar i citatet också gå hand i hand för Bella. Faktum är att naturreligioner aldrig förekommer i intervjun i andra sammanhang än

tillsammans med Wicca. Första gången hon nämner de båda begreppen talar vi om vad hon minns från den tredje kursen.

B: Så hade vi något om någon naturreligion också, Wicca eller något sådant.

Jag har svårt att tyda om naturreligioner och Wicca här är del av samma kategori eller om hon ser dem som separata enheter. I och med att de förekommer tillsammans i det första sammanhanget och således ses som sammankopplade av Bella är det logiskt att dra slutsatsen att Wicca får för Bella representerar naturreligioner. Detta visar på en konceptkunskap på faktakunskapsnivå då definitionen av naturreligioner kan vara religioner som håller naturen helig och även Wicca räknas till den kategorin (Taylor, 2005:2665).

Begreppet ”Wicca” förekommer en gång separat från naturreligionerna. Det handlar om då vi talar om vilken kurs hon fann intressantast och vad i kursen hon tyckte det var särskilt intressant.

B: Wicca. Det tyckte jag var intressant för jag hade aldrig hört om det innan.

Eller det var coolt så här att också förstå att det finns mer religioner, att man fattar, och då kan man lättare förstå vilken makt dom har i samhället.

Och varför vissa samhällen funkar som dom gör på grund av religionerna.

Wicca kommer alltså högt på listan om vad Bella tycker är intressanta religioner. Samtidigt är det svårt att uttyda huruvida fortsättningen av hennes kommentar tyder på att hon ser Wicca som en påverkande faktor i samhället i och med att hon använder ordet ”eller” som om hon kom på något annat som hon tyckte var särskilt intressant.

Gällande kommentaren om vilken religion hon kan minst om finns det också en annan aspekt att se närmare på, nämligen slutet av kommentaren; ”men också på grund av att vi ser inte mera om typ hinduismen och buddhismen så har vi en viss bild om hur det är fast vi kanske inte vet egentligen hur det är”. En likande kommentar förekommer också tidigare i intervjun.

J: Ja, vad hade ni om för religioner i trean?

B: Ganska mycket, alltså dom tre samma som vi hade i första, men också om typ så här hinduismen och buddhismen och sånt som man typ har en viss bild om dom religionerna, men man vet inte på riktigt vad dom är.

Kommentarerna visar på att Bella har en förmåga att kritiskt granska de egna kunskaperna och även en insikt om att populärkultur och medier inte behöver spegla

verkligheten. Denna aspekt är speciellt viktig som metakognitiv kunskap på såväl förtrogenhetsnivå och bedömningsnivå. Det visar på självkännedom som är aktuellt på båda nivåerna och även en viss förmåga att granska de egna kunskaperna kritiskt.

Samtidigt förekommer kommentarer som visar att den kritiska förmågan inte nödvändigtvis är konsekvent.

- B: [...] Då jag läste den kursen då visste jag på riktigt vad buddhismen och hinduismen handlar om... såhär allmänt i alla fall. Då hade jag en helt så här annorlunda bild av det. Alltså då man hör om det i samhället och sådant.
- J: Vad hade du för bild före?
- B: Att dom bara har statyer som dom ber till och sådant.
- J: Och nu efteråt?
- B: Nu vet jag typ såhär varifrån det började och sådant.

Hon ”visste på riktigt” vad religionerna handlar om. Uttrycket är problematiskt från ett tolkningsperspektiv. Jag har ju ingen tillgång till vad de egentligen gick igenom på den kursen om religionerna. Det jag kan säga är att i alla fall hennes kritiska perspektiv verkar ha fallit bort och hon menar att hon vet vad religionerna handlar om efter den tredje religionskursen. Samtidigt visar föregående kommentar att hon är medveten om att den bild hon har av något inte behöver motsvara verkligheten. Det blir således en motsägande kommentar. Å ena sidan menar hon att hon förhåller sig kritisk till den bild som presenteras, å andra sidan anser hon att hon vet ”på riktigt” vad religioner handlar om efter en kurs som dessutom inte exklusivt handlade om religionerna i fråga. Det förekommer dock fler tillfällen då hon diskuterar att hon vet att hon inte förstår.

- J: När tycker du att du har mest nytta av att du har gått religion?
- B: Studentskrivningarna? Nämen, just såhär att man kan möta olika människor och inte ha så här stereotypiska tankar om dom. Eller man kan vara så här mer öppen, att man... för jag vet att jag inte förstår alla saker, så det är lättare för mig då att möta människor med så här öppna armar, hur säger man? Mest det kanske. För det känns som att jätte många, speciellt i Finland, är så här rädda för allt som är främmande. Så att skulle de veta mer om det så skulle det inte vara så främmande, så läskigt. Det.

Hon är inte den enda som nämner studentskrivningarna som då hon har mest nytta av religionsundervisningen, men det är det som följer efter som skiljer sig från övriga. Igen betonar hon att hon är medveten om att hon inte förstår alla saker. Istället för att

se det här som en brist, ser hon det som en insikt som möjliggör att möta människor på ett öppet sätt. Denna ofta betonade medvetenhet om ovetande är för Bella relativt unikt bland de andra informanterna och även om det i viss mån arbetar emot religionslitteraciteten på de tidigare nivåerna är det för bedömningsnivån en viktig aspekt i och med att hon är medveten om sina egna brister i möten med andra.

Samtidigt visar det även en aspekt som är viktig för förtroghetsnivån, nämligen öppenheten som talar för att Bella kan suspendera sina egna åsikter och värderingar i möten med andra. Själv bedömer hon att en bidragande faktor till att hon upplever sig ha denna öppenhet är hennes bakgrund.

J: Vad tycker du är den allra viktigaste lärdomen som du har hämtat med dig?

B: Mmm... jag vet inte.

J: Någon insikt som du har fått? Som du känner är extra viktig?

B: Säkert det där som jag har pratat om... att allt är inte som det ser ut och vilken påverkan det har i samhället. Fast det känner jag att jag inte har lärt mig bara på grund av de här kurserna utan såhär vart jag har levt och sådant.

J: Hur har det påverkat dig?

B: Kanske just att jag går... jag är mera öppen inför nya saker än människor som har bott här hela livet än vad dom är. Jag pratade faktiskt om det med min kompis som också har bott såhär runt i världen, att just att när man möter olika slags människor är man öppnare över lag i livet. Jag tycker det är jätte fint. Och därför tycker jag att det är viktigt att vi har religionskurser för att, fast människor tycker att de är jobbiga, att om man skulle... om man skulle vara lite så här motiverad så är de sakerna mer intressanta, så jag tycker att alla skulle lära sig om typ så här varför människor är som dom är. Och då skulle det vara lättare att leva, även i Finland om man vill stanna i Finland. Men jag tycker att, men jag tycker att den där tvåan är lite onödig. Jag tycker att man skulle kunna byta den till trean eller femman för att det kanske är mera så här aktuellt. Tycker jag.

Bellas syn på religion har enligt henne inte enbart formats av religionsundervisningen, utan även av hennes livssituation. Hon har spenderat en tid i Mellanöstern med sin familj och detta menar hon har påverkat hennes sätt att se omvärlden. För bedömningsnivån finns här ett par aspekter att poängtera. Det första är något som även tidigare nämnts, nämligen Bellas insikt i att allt inte behöver vara som det ser ut. Denna visar en förmåga till såväl kritiskt tänkande som möjligen analytisk tänkande.

En annan aspekt gäller hur hon kan granska sig själv i ljuset av sina erfarenheter. Hon menar att hennes erfarenheter har skapat en slags öppenhet. Religionsundervisningen ser hon som väsentlig för att förstå människor, vilket underlättar levnadssituationen enligt Bella. Hon anser dock att det vore mer relevant för studerande att läsa trean, om religioner i världen, eller femman, om vetenskap, populärkultur och konst, i och med att det är mer aktuellt. Denna iakttagelse visar även att hon reflekterat över religionsundervisningens utformning och vad som är relevant att kunna idag, vilket även framgår av en senare kommentar där hon talar om en sammanslagning av livsåskådning och religion som en "jättebra kombo" med det filosofiska i livsåskådning med i religionsundervisningen och fokus på religion i samhället.

Samtidigt visar också kommentaren om den andra kursen på ett litet problem, nämligen att den öppenhet som Bella visar i viss mån verkar vara begränsade till de religioner och rörelser som inte har sitt ursprung i kristendomen. Då vi talar om den andra kursen tidigare kallar hon den tråkig.

- B: Det var bara om kristendomen så det var lite tråkigt. Och sen... Jag tycker inte att vi gick tillräckligt djupt in på det, utan vi gick så här bara, pratade om de olika kyrkorna som finns, men inte mycket om teologin och sådant. Det skulle jag velat veta.
- J: Vilken kurs tyckte du var minst nyttig? Var det då samma?
- B: Ja, det är nog tvåan också. För att vi gick igenom kristendomen i ettan och två andra. Vad heter det, då i tvåan gick vi inte tillräckligt... djupt tycker jag, att det skulle ha gått en egen kurs av de tre religionerna.

Det är således inte det att religionen i sig är tråkig, utan det att Bella inte når det djup hon skulle vilja nå. Kristendomen framhävs även av Bella som standarden, det som alla kurser dittills har handlat om på sätt eller annat, vilket framgår av en kommentar om vilken religion hon kan mest om.

- J: Vilken religion känner du att du kan mest om?
- B: Kristendomen, säkert. Lite självklart känns det som. Då man har växt upp här och sedan har man ju i princip, alltså alla kurserna känns det som att vi går från startpunkten att vi vet om kristendomen och så bygger vi upp på det. Så därför... vi har om kristendomen i alla kurserna också.

Huruvida detta är en korrekt iakttagelse eller inte kan diskuteras, men då vi talar om öppenhet och religion framhålls främst andra religioner än kristendomen. Det verkar således vara ett motsatt problem till vad jag diskuterade i samband med Axel som

visade på en öppenhet för kristendomen, men ett ointresse för andra religioner. Noterbart är att tre av fyra informanter ansåg att tvåan var minst intressant, vilket kan betyda att kurs två i sin nuvarande form inte nödvändigtvis ger så mycket åt de studerande.

Det är dock värt att se djupare på Bellas beskrivning av kristendomen i och med att den trots allt visar på att hon har en viss förtrogenhet till kristendomen som också skiljer sig från de övrigas beskrivningar.

- J: Om du skulle förklara den religionen för någon som aldrig har hört talas om den, vad skulle du berätta?
- B: Alltså, jag skulle berätta att det handlar om en Gud som skapade världen, och sedan så kom människan och var sin likt, typ, och sedan typ Gud skapade världen för att han älskade världen, eller människorna. Och, alltså, när vi var syndiga och han visste att inte skulle kunna vara med honom på samma sätt så typ skicka han Jesus hit för att rädda våra synder. Och sedan typ tror man att Jesus, att vi kan som be och prata till Jesus och det vill ju Gud, att typ när vi börja synda så tappa, så tappa han kontakten med oss så här så fick Jesus fara och fixa det, tror jag. Jag tror inte att det låter vettigt till någon som aldrig har hört om kristendomen, men...

Det finns en skillnad i hur Bella talar om kristendomen i förhållande till hur de tidigare presenterade religionen. Dels talar hon mer narrativt om kristendomen än hur det ser ut i samhället, men hon fokuserar även på relationen mellan Gud och människa. Det som definierar kristendomen är således denna relation, människans synd och Jesus roll i återskapandet av kontakten. Bella använder sig av pronomenet ”vi”, vilket gör att hon istället för att ställa sig bredvid och se religionen utifrån placerar sig själv i mängden. Orsaken till detta kan vara flera, men har vanligtvis tillskrivits socialiseringsprocesser och att det handlar om grupptillhörighet snarare än trosföreställningar. ”Vi” kan således representera en markör mot andra grupper (Jarnkvist & Klingenberg, 2019:103). På förtrogenhetsnivån behöver detta inte vara problematiskt, men det påverkar hennes egen positionering och kan ha konsekvenser på bedömningsnivån.

Det förekommer också en del aspekter av faktakunskapsnivån i detta utdrag. Det finns realia som att kristendomen handlar om en gud som skapade världen, att människan är Guds like och att Jesus sändes för att rädda människan. Jag har valt att exkludera övriga eventuella realia i och med att beskrivningen lämnar öppet för flera tolkningar av vad hon egentligen menar.

Bella är en av de som kommenterar hur religionsundervisningen har påverkat henne i vardagslivet på en större skala.

- J: Har du märkt att religionsundervisning skulle ha hjälpt dig på något sätt i ditt vardagsliv?
- B: I mitt vardagsliv? Jo, faktiskt. Eller jag känner såhär att...att jag har börjat tänka på ett annat sätt och varför saker är som de är och inte bara såhär att är det här kristet eller är de islamskt utan faktiskt genom att vi lärde oss hur det fungerar i samhället så undrar jag ju varför i min vardag saker fungerar som de gör. Och så har dom egentligen typ rötterna någonstans i religion säkert.

Hon reflekterar över sitt eget liv och aspekter i det på ett sätt som möjligen motsvarar Jacobsen och Jacobsens åsikt att egna värderingar och åsikter ska granskas på denna nivå. En annan kommentar som ger liknande resultat är en kommentar på frågan om hon har märkt när hon skulle behövt mer kunskap.

- B: Nej, men... Ja, eller jag tycker alla behöver mer kunskap. För det är en stor sak över allt i världen. Att typ man förstår inte vissa saker, varför dom funkar som dom gör, om man inte vet om religionen. Som typ, när vi bodde i [Mellanöstern] så [...] vad heter det, då var det konstiga regler och såhär som jag inte förstod eller tyckte typ att vissa människor fungerar på ett annorlunda sätt som känns konstigt för oss, främmande. Men när man lärde sig om religionen så förstod man mycket bättre varför ett visst samhälle fungerar som det gör.

Igen visar denna kommentar på hur hon reflekterar över sin egen livssituation och hur religionsundervisningen har hjälpt henne att förstå den, även om det var i efterhand. Med tanke på hennes erfarenheter har hon lättare att knyta information till en konkret verklighetssituation, vilket är en klar fördel för hennes utveckling av religionslitteracitet.

Utgående från det jag diskuterat här ovanför kommer jag fram till följande tabeller för Bellas religionslitteracitet.

Faktakunskaper: minnas, förklara, åkalla, beskriva		
Realia	Terminologi	+ / (-)
	Specifika realia	+ / (-)
	Isolerbara realia	+ / (-)
Koncept	Gränser	+
	Principer	?
	Modeller	?
	Teorier	?
	Relationer	+
	Generaliseringar	?
	Klassificeringar	+ / (-)
	Kategorier	+ / (-)
Procedur		
Meta-kognitiv	Strategisk kunskap	-
	Organisera	(+) / -

Då det gäller faktakunskapsnivån är Bellas kunskaper svåra att slå fast. Hon använder få termer, men de flesta hon använder sig av använder hon korrekt. Bella använder även få isolerbara realia, men de hon använder är också kontextuellt korrekta och det saknas misstag. Dock kan jag inte bedöma det som att hon klart innehar denna typ av religionslitteracitet i och med att det faktiskt är få realia och termer som används, samt att hon själv också på pekar att det är realiakunskap hon inte kan.

Vad gäller konceptkunskaper förekommer liknande problematik. De olika kategorierna av religiositet använder hon korrekt och hon visar att hon har förstått vad de innebär. Dessutom visar hon på en förmåga att relatera dem till sin omgivning. Likaså visar hon på konceptkunskap då hon nämner naturreligioner som en kategori och inkluderar Wicca i den. Samtidigt är detta få kategoriseringar att basera kunskap på och således är jag även osäker på huruvida jag uteslutande kan säga det ena eller det andra om konceptkunskapen. Dessutom finns det för Bellas del ett flertal frågetecken gällande information som inte framkommer i intervjun.

Dock kan jag säga att den metakognitiva kunskapen inte framkommer på ett sätt att jag kan påstå att denna kunskap innehas på faktakunskapsnivå. I och med avsaknaden av termer och realia kan jag inte påstå att hennes förmåga att organisera kunskap är positiv. Ett exempel som kan ges på att hennes metakognitiva kunskaper på denna nivå inte är vad de kunde vara är termen agnosticism som ges henne, men som hon glömmer lika fort igen. Visserligen var situationen inte optimal för inläring just vid intervjutillfället, men hon uttrycker även själv att hon inte har särskilt goda

faktakunskaper. Hon visar ändå någon form av metakognitiv kunskap i organiseringen av religiositet.

Förtrogenhetsnivån ser enligt min bedömning ut på följande sätt:

Förtrogenhetsnivå: Förstå, tillämpa, analysera, tolka, urskilja, exemplifiera		
Realia		
Koncept	Underliggande mönster	+
	Fördjupad förståelse	+
Procedur	Interaktion	+
	Kommunikation	+
	Analytiskt tänkande	+ / (-)
	Informationsförmedling	+
Meta-kognition	Kännedom om egna värderingar	+
	Kunna bortse från egna åsikter	+ / (-)
	Självkännedom	+

Samtidigt som faktakunskapsnivån för Bellas del verkar svag, ser förtrogenhetsnivån mycket mer givande ut. Trots svaga konceptkunskaper på föregående nivå verkar Bella ändå ha en fördjupad förståelse för ämnet och vad det innebär. Denna slutsats baserar sig främst på förståelsen av religiositet. Hon verkar även ha förstått de underliggande mönster som finns i samhället och beror på religionen, vilket visas då hon talar om hur religionsundervisningen har påverkat hennes vardagsliv.

Då det gäller procedurkunskapen så verkar Bella likaså ha goda kunskaper. Hon interagerar med sin omgivning på ett positivt sätt och kan kommunicera utan problem. Hennes informationsförmedling är också likaledes ändamålsenligt, även om hon ofta positionerar sig i den. Det som på denna nivå kan ifrågasättas är huruvida Bella kan använda analytiskt tänkande. I vissa fall verkar det som om hon de facto förmår tänka analytiskt och kan tillämpa sina kunskaper i omgivningen, men i andra fall verkar det som att hon i princip glömmer att analysera.

Den metakognitiva kunskapen är till skillnad från föregående nivå positiv på förtrogenhetsnivån. Bella visar i intervjun kännedom om sina egna värderingar och kan bortse från sina egna åsikter. Likaledes känner hon igen sina brister. Det som dock eventuellt talar emot metakognitiv kunskap är att hennes egna åsikter och framför allt hennes positionering ibland påverkar hennes förmåga att bortse från egna åsikter.

Bellas bedömningsnivå fortsätter den likaså att vara huvudsakligen positiv. Så här ser min bedömning av den ut:

Bedömning: Minnas, definiera, tillämpa, analysera, förklara, relatera, urskilja, förstå, motivera, bedöma, skapa, kritisera		
Realia	Nyanser	+ / (-)
	Kontraster	+ / (-)
Koncept	Teorier	?
	Strukturer	+
	Modeller	?
Procedur	Argumentation	(+/-)
	Skapa nya strukturer	+
Meta-kognition	Granska egna värderingar	+
	Självkännedom	+ / (-)

Realiakunskapernas nyanser och kontraster framgår av intervjun rätt tydligt de gånger som de diskuteras och hon visar på en förmåga att nyansera flera aspekter av religionsämnet. Hon verkar förstå religionens mångfald, men det finns en tveksamhet om denna förståelse även inkluderar kristendomens mångfald.

Likaledes visar Bella på en förmåga att se och förstå de olika strukturerna och hur de påverkar hennes vardagsliv. Hon visar även en medvetenhet för religionsundervisningens struktur, något som övriga deltagare inte nämner någonting om. Samtidigt förekommer ingenting som säger något om modeller och teorier relaterat till religionsundervisningen för Bellas del så frågetecken kvarstår om det.

På procedurnivå är jag positivt överraskad av Bella eftersom hennes intervju är den enda som delvis visar på en förmåga att skapa nya strukturer. Detta gäller främst religionsundervisningen själv vars utformning diskuteras av Bella tillsammans med möjligheter till omformning. Samtidigt är jag tveksam för att bedöma denna kategori som enbart positiv i och med att hennes argumentationsförmåga om religionsämnet inte alltid verkar optimal och det framkommer ofta fraser som ”jag vet inte”, vilket också kan vara ett sätt att positionera sig ifall hon har fel även om det inte direkt bidrar till en konversation.

Den metakognitiva kunskapen verkar Bella inneha på denna nivå. Hon kan granska sig själv i ljuset av sina kunskaper och hon uppvisar även självkännedom om sina brister. Det råder få tveksamheter då vi diskuterar vad hon kan och vad hon inte kan. Samtidigt som detta visar självkännedom kan det också hända att Bella underskattar sina egna kunskaper i och med att hon har mycket att komma med, även om det inte nödvändigtvis är faktakunskaper.

4.4 Cilla

Precis som Axel använder sig Cilla av termen ”världsreligioner”, men hon använder termen lite annorlunda.

- C: Jo, trean tyckte jag om och just den där när man gick igenom alla världsreligioner och inte bara islam och judendom och kristendom. Utan just asiatiska och andra.

Detta tyder på att Cilla i termen världsreligioner, förutom kristendom, islam och judendom, även inkluderar asiatiska religioner och ”andra”. Exakt vilka dessa ”andra” är framgår inte, men i och med att asiatiska religioner redan är en skild kategori kunde det handla om religioner från andra världsdelar, vilket borde åtminstone i viss mån inkludera naturreligioner av olika slag. Således blir termen ”världsreligioner” att innebära ”världens religioner” istället för de fem som Axel placerade i kategorin, vilket är ett mer inkluderande sätt att definiera begreppet (Masuzawa, 2005:9800).

Cilla är i likhet med Bella svårare att analysera. Cillas sätt att diskutera religionsundervisningen och religionsfenomenet skiljer sig också från övriga. Detta kan ha sin orsak i språket, men det kan även innebära att hennes perspektiv helt enkelt är ett annat. Hon talar om religionsbegreppet på följande sätt.

- J: Vad innebär religion för dig? Hur uppfattar du begreppet?
- C: Ja, det här var just i studentprovet också. Och då kändes det jättekonstigt att dom frågade mig att vad jag tycker att religion är för jag hade ju bara pluggat en massa religioner, vad andra människor tycker att religion är så jag hade aldrig stoppat att tänka vad tycker jag att religion är så jag försökte proppa in nå Konfuc-Zens tankar dit, men det är ju, om man försöker ta alla religioner och tar bitar av alla så är det ju som samma grund, att det är ju sådär som att ha en stark känsla av någonting som man inte kan se eller som röra i. Att man blir ju som ja, man kan bara få en sådan här jättehärlig känsla och så om man känner sig jättedålig så kan man också få styrka av det. Och religion är någonting som, för det är en del av kultur som jättemånga människor kan dela och prata om och ha som samma så människor kommer som ihop av religion så det tycker jag är jättefint.

En deluppgift av studentprovet i religion hösten 2018 var ”Ge din egen definition av religion och motivera hur du kom fram till den” (Studentexamensnämnden, 2018) och Cilla hade svarat på den frågan med ”Konfuc-Zens tankar”, med vilket jag antar att

hon menar Konfucius tankar. Själv definierar hon religion som ”en stark känsla av någonting som man inte kan se eller röra i”. Denna definition menar hon att kommer av att man försöker ta alla religioner och bitar av alla och detta blir således grunden för ”alla” religioner. Ett sådant universalistiskt tänkande kan på förtroghetsnivån ha konsekvenser då religionernas egenhet inte lyfts fram. Dock handlar det om en definition, en slags generalisering, som försöker vara så inkluderande som möjligt och visar på konceptkunskaper på faktakunskapsnivån.

Cilla talar inte om tro, utan om känsla. Detta är en definition som står ut bland de övriga samtidigt som det säger något om Cillas egen position. Cilla har en kristen bakgrund och är även aktiv inom kyrkan som söndagsskollärare, samtidigt som hon även dansar, något som för henne är ett sätt att uttrycka sig själv.

C: [...] Och till exempel, jag var på ett kristet läger över nyåret så där dansade jag. Och det finns ju lovsång så varför inte lovdans. Att det är någonting som är mellan mig och gud, att vi kan prata utan att använda ord. Att jag kan som tacka honom genom det.

Beskrivningen av känslan kan således ha något att göra med hur Cilla själv tycker om att uttrycka sig, genom dans. Känslor är det som genomgår Cillas intervju. Kristendomen beskriver hon på följande sätt:

C: Att det finns någon där som älskar dig och tro att du kan som bli räddad, att du behöver inte bara vara perfekt, att du som passar som du är, att du behöver inte vara någon annan, att du måste respektera andra människor, ja.

Det handlar således om relationer och om en känsla om jaget. Till skillnad från övriga nämner inte Cilla något konkret som särskiljer kristendomen från andra religioner. Då jag frågar om vad hon skulle berätta om kristendomens olika inriktningar förblir distinktioner i kristendomen uteblivna.

C: Ja, inriktningarna? Nå, just att när jag gjorde den där föredraget om dans och religion så där är vissa religioner som är okej med det att man dansar och sådär och sedan finns det andra religioner som säger att absolut nej, det här går inte, dans och religion passar inte ihop. Att redan i kristendomen så är det mycket som att som går emellan, att vissa tycker att det är okej och vissa tycker inte det är okej. Så då tycker jag att det är jätteviktigt att man talar om alla inriktningarna för fast det är en religion så är vi alla olika.

Det hon berättar är att inriktningarna kan se olika på till exempel dans trots att religionen är en, vilket visar på realitetskunskaper på bedömningsnivå. Samtidigt uteblir kategorisering och terminologi som skulle visa på faktakunskapsnivåns realia- och konceptkunskap. Även om det förblir otydligt vad egentligen kristendomen är enligt Cilla, framgår ändå en viss förtrogenhet av denna kommentar, på hur religionen kan inverka på vardagslivet, vilket är en del av procedurkunskapen i min analys.

Det finns andra kommentarer som bättre tar fram vad Cilla ser religion som och vilken betydelse hon ger den. En kommentar om detta ges då vi diskuterar valet av religion som ett fördjupat läroämne.

- J: Varför valde du religion som ett ämne att fördjupa dig i?
- C: Det har alltid varit något som jag har varit jätte intresserad i. Att som oavsett det att jag som är uppväxt i en jättereligiös familj så har jag alltid varit jätteintresserad av som olika kulturer och som länder och deras kultur och språk och såhär. Så religion är en jätteviktig del av ett lands kultur så därför vill jag som förstå andra som människor genom att studera olika religioner än min egen religion.

Lite senare säger Cilla så här om hur religionsundervisningen har hjälpt henne förstå omvärlden:

- C: Ja. Jag måste tänka på det. Alltså som jag som har sagt från början redan så är den en del av kulturen och redan i Finland så ändrar samhället hela tiden. Det är människor som går bort från kyrkan och människor som kommer till kyrkan och så här. Det ändras hela tiden, men det kommer alltid att finnas, att religion är inte något som plötsligt kommer att ta slut, försvinna från världen. Just för att det finns, det finns till exempel många olika språk. Om du kan ett språk så kan du prata, förstå alla de människor som kan det där språket. Om du vet en religion så kan du redan förstå och prata med människor som har lärt av den religionen, men om du kan flera religioner så är det samma sak som att du kan flera språk, att du kan som diskutera med jättemycket olika människor.

Citaten visar på hur Cilla ser på religion på andra sätt än enbart en känsla. Det är en del av ett lands kultur. Detta kan tolkas som att Cilla ser på religionen som områdesspecifika, men en annan tolkning är att religionen påverkar kulturen och vice versa, vilket är främjande för förtroghetsnivåns koncept- och procedurkunskaper. Det visar även på konceptkunskaper på faktakunskapsnivå då det visar på en förståelse för relationen mellan kultur och religion.

Kommentaren antyder dessutom något om en diskussion om sekulariseringsteorin. Cilla förstår att religionen ändras med tiden, men samtidigt kommer den alltid att finnas vilket påminner om diskussioner om sekularisering (Wilson, 2005). Detta visar på en förståelse för religionsämnets teorier, vilket är en del av faktakunskapsnivåns konceptkunskap.

Den andra kommentaren är ett svar på frågan om huruvida religionsundervisningen har hjälpt henne att förstå omvärlden och visar även att Cilla likställer religion och språk. Hon verkar antyda att religionsundervisningen på samma sätt som språkundervisningen ger verktyg för att förstå människor och kulturer, vilket visar på fördjupad förståelse.

Det är sällan som Cilla talar om religionen nära henne annat än genom sin egen delaktighet i diverse kristna arrangemang. På frågan gällande utflykter svarar Cilla att Asien skulle vara intressant, men vid frågan om platser på hennes hemort säger hon att ”man är ganska bekant med alla ställen”. Det kan ju hända att hon har besökt de samfund som finns där, men studiebesök har de enligt tidigare kommentarer inte gjort till andra ställen än den ortodoxa kyrkan. Således verkar det som att medvetenheten om mångfalden av religion handlar om religion på distans medan det som är nära verkar förbli relativt osynligt eller oviktigt för Cilla.

I Cillas intervju framkommer även nyanser och kontraster. Ett exempel är då hon talar om kristendomen och jag undrar över vad hon skulle berätta om inriktningarna.

- J: Vad skulle du berätta för den här personen som du nu undervisar i kristendomen? Vad skulle du berätta om inriktningarna?
- C: Ja, inriktningarna? Nå, just att när jag gjorde den där föredraget om dans och religion så där är vissa religioner som är okej med det att man dansar och sådär och sedan finns det andra religioner som säger att absolut nej, det här går inte, dans och religion passar inte ihop. Att redan i kristendomen så är det mycket som att som går emellan, att vissa tycker att det är okej och vissa tycker inte det är okej. Så då tycker jag att det är jätteviktigt att man talar om alla inriktningarna för fast det är en religion så är vi alla olika.

I kommentaren framkommer visserligen inte specifika inriktningar, men genom sitt exempel om dans visar hon nyanser i läror där samma religion kan innehålla flera olika åsikter om vad som är tillåtet och otillåtet. Hon uppvisar en medvetenhet att religioner kan innehålla flertalet inriktningar som förhåller sig till läroren på olika sätt.

Att hon förstår religionernas diversitet framkommer även i en diskussion om den andra kursen, som hon själv tyckte var relativt ointressant. Vi diskuterade vad hon skulle ha gjort om hon skulle ha hållit kursen.

J: Vad skulle du ta upp i den kursen?

C: Den andra? Nå, kanske olika sidor om kristendomen och att som, för många har bara jätte...jätte subjektiv [åsikt] om kristendomen, att plocka upp olika sidor av den och försöka själv också vara objektiv när man lär.

J: Vilka sidor skulle du vilja framhålla?

C: Nå, lite allt, det dåliga och det goda, som inte som dölja någonting, att som lära hur det är och sådär.

Detta utdrag visar på att hon förstår att religionen har såväl goda som dåliga sidor och att det är viktigt att diskutera båda i religionsundervisningen, vilket visar på en förståelse av nyanser och kontraster på bedömningsnivån. Hon betonar att man som lärare ska försöka vara objektiv när man lär för att då kunna bättre lära om hur det är, vilket i alla fall visar på en medvetenhet om vikten av att kunna bortse från egna åsikter.

Cilla är den enda av mina informanter som har läst den femte kursen om religion och vetenskap, populärkultur och konst, även om de andra har uttryckt en önskan att den skulle ha ordnats. För religionslitteraciteten är det också en kommentar om den kursen som visar på hur Cilla ser samband mellan särskilt läroämnena.

C: Allra intressantast? Hm...det är vårt att säga såhär efteråt för det är som jättelänge sedan man har gått vissa...ja-a... kanske den där sista för att det var just som att man började förstå att det finns jättemycket kopplingar mellan som i hela världen, så om man är i gymnasiet så har man ju som samhällslära och filosofi och psykologi och religion och modersmål och sådär börjar man som koppla att det är ju inte som bara enbart som, att allt är som kopplat och så förstår man att aha, okej. Det tyckte jag var jättekul.

Detta är den kommentar som möjligen kommer närmast att förstå hur olika element, inte direkt relaterade till religion, skapar en större helhet. Denna insikt tyckte Cilla var intressant och "jättekul". Att denna insikt kom i religionsundervisningen är intressant, men visar även på hur en ökad religionslitteracitet kan inverka på andra former av litteracitet på ett positivt sätt. Kommentaren visar även på flera aspekter som är av betydelse för religionslitteraciteten på flera nivåer. På faktakunskapsnivå visar det på konceptkunskap om relationer mellan olika läroämnena. Då det kommer till

förtrogenhetsnivå visar det likaså på en förståelse av underliggande mönster som kan ha en positiv effekt på den fördjupade förståelsen. Slutligen på bedömningsnivån visar det på en förståelse för större strukturer och hur de relaterar till varandra.

På samma sätt som för Bella framkommer det en kommentar gällande den egna kunskapen som är intressant för bedömningsnivåns metakognitiva kunskaper. Den förekommer i samband med frågan om vilken religion som hon kan mest om.

- C: Nå, kanske just kristendomen för man har som lärt om den sedan man var liten och jag är söndagsskollärare just nu sådär konstant söker information om, jag lär mig hela tiden, att fast man tror att ja, det är min religion, nog vet jag nog, men inte vet man ju aldrig så jag lär mig hela tiden nytt då jag måste berätta det till barn för barn har jättesvårt att förstå saker så då måste jag försöka tänka ut ett sätt att få barn att förstå det. Det tycker jag är så...

Kommentaren visar att Cilla är medveten om att hon inte kan allt, även om hon ser kristendomen som sin religion. Den visar också att hon anser sig lära sig mer då hon ska berätta något åt de barn hon är söndagsskollärare. Detta kunde tyda på att det är de enklare sakerna som ofta måste läras på nytt, eller så kan det betyda det hon säger, att man måste omformulera kunskapen för att barn ska förstå. På faktakunskapsnivå visar det likaså på hennes metakognitiva kunskaper, som även får understöd i en annan kommentar:

- C: Jag lär mig jättebra när jag lär andra. Det har jag märkt sedan jag var liten. Att jag försökte, någon nallebjörn eller katt så försökte jag alltid förklara några länder och någonting och samtidigt så lärde jag mig. Du kan inte som på riktigt förstå någonting om du inte har försökt förklara det till någon annan först. Det tycker jag.

Det visar en medvetenhet om hur hon själv lär sig bäst, men också en tillämpning av den kunskapen. På faktakunskapsnivå är detta relevant och har även betydelse för förtrogenhetsnivåns informationsförmedling.

Det som måste diskuteras är ändå Cillas tillämpningsförmåga av information. Trots att hon här ovan påpekar hur enskilda ämnen skapar större helheter och djupare förståelse, relaterar hon oftast till skolmiljön på frågor som handlar om nytta eller okunskap.

- J: Har religionsundervisningen hjälpt dig på något sätt i ditt vardagsliv?
C: Nå, jo. Att man får just det där att försöka förstå andra människor mera och sådär alltid om nån som jag har alltid mycket kompisar som är yngre än

mig så alltid om dom har svenska läxor eller religionsläxor så frågar dom alltid mig så då är det som ja, här är mina anteckningar jag skickar dom som bild eller bara textar att typ såhär kommer jag ihåg. Riktigt små saker och såhär, kanske man inte märker det, hur mycket det har hjälpt. Men nog hjälper det.

- J: Kommer du att tänka på något konkret exempel på när du har märkt att ”ah, det lärde vi oss om”?
- C: Nå, just om någon annan frågar om det eller om det är prat om olika religioner som, eller vi pratar om allt möjligt i matsalen och så oftast pratar vi om vår religion, att hur vi tror och vad vi inte tror och så kan jag just kasta ett exempel att ”ja, i den här religion” och så ”Cilla, tyst ingen som bryr sig”.
- J: Har du något exempel när du känner att du skulle behövt mer kunskap?
- C: Nå kanske just i något prov, i provet själv. Fast man har försökt att proppa all information i huvudet så ibland glömmar man att som kolla på stora bilden. Att som du behöver inte försöka komma ihåg varje detalj, allting, som försök förstå såna där stora begrepp mera. Som just som att det klickar, det är jättemycket kopplingar mellan olika saker.
- J: Men inte sådär utanför skolvärlden att du skulle ha märkt att du inte kan någonting?
- C: Nå kanske på något läger för jag är jättemycket på kristna läger så kan det vara någon frågesport. Så, om man just sådär har, om man är jättespänd och man är i en grupp så kommer det någon fråga och så är man sådär ”hjälp, att jag har studerat fem kurser i religion och jag kan inte det här”, ja. Men inte är det ju allt...

Det kan vara svårt att komma på något spontant gällande när religionsundervisningen kan ha hjälpt, men det framgår av kommentarerna att de miljöer hon tänker på är främst skolmiljön. I slutet av utdraget relaterar hon även till frågesporter. Det här visar på en aspekt som gör det svårt att tala för bedömningsnivån av religionslitteracitet och det är att hon verkar ha specifika situationer där kunskapen kan tillämpas. Fastän hon tidigare talade om förståelse för samhället och hur saker hör ihop, visar denna kommentar på motsatsen. Det är tillfällen där specifika realia efterfrågas som hon känner att hon har mest nytta av religionsundervisningen. Jag skulle säga att det oftast är de situationer där det är mest synligt, så det kan hända att Cilla helt enkelt inte har reflekterat över sina kunskaper djupare. Det är i sig inte positivt för religionslitteracitetens utveckling.

Utöver detta finns det i citatet här ovan en aspekt som kan verka hämmande på Cillas utveckling av bedömningsförmågan då det gäller att kunna samtala om religion och det är hur hennes vänner reagerar på hennes inflikande ”ja, i den här religionen”. Det kan ha konsekvenser för Cilla, men det visar även något om hennes omgivnings öppenhet för andra religioner och således kan det även påverka Cillas egen positionering och öppenhet.

Samtidigt talar det för att Cilla kan se användningsområden för sin kunskap, vilket igen är bejakande för tillämpningen. Det visar även på en interaktiv förmåga, även om vännerna inte håller med och även för en förmåga att tänka analytiskt och dra paralleller som kanske inte är så tydliga, vilket är en del av förtrogenhetsnivån. På förtrogenhetsnivån visar det även en fördjupad förståelse och en förmåga att se underliggande mönster.

Dock finns det en kommentar som såväl talar för att Cilla ser användning av den inhämtade kunskapen på ett sätt som är positivt för bedömningen, samt även visar på att hon kan granska sin egen positionering och öppenhet kritiskt. Kommentaren svarar på frågan om när hon anser sig ha mest nytta av religionsundervisningen.

- C: Nå, kanske när jag som när jag är själv. När jag tänker på saker. Så då. Är det mest.
- J: Hur känner du att det är till hjälp då när du är själv?
- C: Nå, för när man tänker till sig själv så är det ingen annan åsikt, det är bara din åsikt som är där så då måste du ha försökt ta så mycket information som möjligt, det finns ingen annan som säger att ”nä, det här är fel, jag tycker det här”, för du är till dig själv, så då måste du ha haft som försökt lära dig att förstå andras åsikter. För när man är själv så finns det ingen annan åsikt.

Det här är en aspekt som ingen annan nämner, nämligen att nyttja sina kunskaper för att bättre kunna reflektera över sina åsikter. För bedömningsnivån är detta en kommentar som visar på en förmåga att placera sina egna värderingar och åsikter för granskning samtidigt som det också är en viktig aspekt i utvecklingen av självkännedom som är viktigt såväl för förtrogenhetsnivån som för bedömningsnivån.

Då jag utgår från det som jag har diskuterat och intervjun bedömer jag Cillas religionslitteracitet enligt följande:

Faktakunskaper: minnas, förklara, åkalla, beskriva		
Realia	Terminologi	(+)
	Specifika realia	?
	Isolerbara realia	?
Koncept	Gränser	?
	Principer	?
	Modeller	?
	Teorier	(+)
	Relationer	+
	Generaliseringar	?
	Klassificeringar	(+)
	Kategorier	(+/-)
Procedur		
Meta-kognitiv	Strategisk kunskap	+
	Organisera	+

Cillas faktakunskapsnivå är svår bedömd. I och med att hon använder sig av få termer och kategoriseringar är det svårt att uteslutande säga att realiakunskaperna sitter. Även om en del termer förekommer som kunde tyda på att realiakunskap innehas, är de relativt få. Som nämnt kan orsaken möjligen vara språket och att hon helt enkelt valde att undvika termer som hon inte visste på svenska. Jag har även svårt att uttyda specifika eller isolerbara realia, vilket gör att jag inte kan bedöma den aspekten av realiakunskaper.

Gällande konceptkunskaper finns det likt för de övriga flera frågetecken. Några klara gränser drar Cilla inte, ej heller nämner hon principer eller modeller relevanta för ämnet. Dock finner jag en teori i Cillas intervju, nämligen sekulariseringsteorin. Detta kan vara en för givmild analys, men hon verkar i alla fall vara medveten om att det är något som diskuteras. Gällande kategoriseringar och klassificeringar finns det aspekter som verkar tyda på att hon kan dem, men precis som med terminologin kan det hända att hon försöker undvika sådant språk som hon inte behärskar. Det finns ändå flera kommentarer som visar att Cilla kan relatera religion i olika kontexter, bland annat till andra läroämnen och även relatera information i de sammanhang som hon befinner sig i.

Då det kommer till den metakognitiva kunskapen anser jag dock att Cilla har såväl strategisk kunskap som organiseringskunskap. Det framkommer av att hon lätt talar

om ämnet och även kan framkalla sådant som hon har lärt sig på ett utförligt sätt. Det framgår även då hon talar om hur hon lär sig bäst.

Förtrogenhetsnivån för Cillas del bedömer jag på följande sätt:

Förtrogenhetsnivå: Förstå, tillämpa, analysera, tolka, urskilja, exemplifiera		
Realia		
Koncept	Underliggande mönster	+
	Fördjupad förståelse	?
Procedur	Interaktion	+ / (-)
	Kommunikation	+
	Analytiskt tänkande	+
	Informationsförmedling	+
Meta-kognition	Kännedom om egna värderingar	+
	Kunna bortse från egna åsikter	(+/-)
	Självkännedom	+

Då det kommer till förtrogenhetsnivån kan det sägas att Cilla verkar förtrogen med religion som fenomen. Hon visar en medvetenhet för underliggande mönster, som till exempel koppling mellan läroämnena samt mellan kultur och religion. Cilla visar dessutom en fördjupad förståelse för vad religion är och hur det kan ta sig uttryck på olika sätt.

Procedurkunskaper uppvisar hon också. Hon verkar förstå och kunna interagera med anhängare av annan livsåskådning än hennes egen, men samtidigt verkar hon inte alltid interagera med sin närmiljö eller vara medveten om den. Detta är inte tillräckligt tydligt för att vara ett definitivt minus, men det finns antydningar om det. Cilla kommunicerar också med sin omgivning och har en bra informationsförmedlingsförmåga. Likaså uppvisar hon med jämna mellanrum att hon kan tänka analytiskt.

Trots att Cilla påpekar vikten av att kunna hålla sig objektiv särskilt som lärare, finner jag både aspekter som talar för och emot hennes egen förmåga att göra det. Dock verkar hon ha kännedom om sina egna värderingar och uppvisar god självkännedom.

Slutligen utvärderar jag Cillas bedömningsnivå på följande sätt:

Bedömning: Minnas, definiera, tillämpa, analysera, förklara, relatera, urskilja, förstå, motivera, bedöma, skapa, kritisera		
Realia	Nyanser	+
	Kontraster	+
Koncept	Teorier	(+)
	Strukturer	+
	Modeller	?
Procedur	Argumentation	+ / (-)
	Skapa nya strukturer	?
Meta-kognition	Granska egna värderingar	+
	Självkänedom	+

Jag upplever att Cilla visar på en positiv realiakunskap och kan se och iaktta nyanser och kontraster i sin omgivning även om hon på tidigare nivåer inte alltid kan artikulera dessa skillnader.

Gällande konceptkunskap kvarhålls den tveksamt positiva bedömningen av teorikunskap. Hon kunde diskutera religionens status i samhälle och hur det påverkas och påverkar sin omgivning, vilket också visar på en förståelse för strukturer. Dock kvarstår ett frågetecken kring om Cilla har kunskap om modeller som är relaterade till ämnet.

Procedurkunskap är likaså tveksam. Hon tycks inneha argumentationsförmåga, men samtidigt verkar hon inte alltid få utrymme för det. Frågan är om det är hennes sätt att ta upp ämnet eller helt enkelt om hennes omgivning inte ger henne det utrymmet. Likt flera andra informanter visar heller inte Cilla på någon förmåga att skapa nya strukturer.

Då det gäller metakognitiv kunskap är det i Cillas fall klart positiva resultat. Även på denna nivå bedömer jag Cillas självkänedom som god och hon visar på en stark förmåga att kunna granska de egna värderingarna, även i enrum, och kan utnyttja sin kunskap i det sammanhanget.

5 Avslutande reflektioner

Avhandlingens syfte var att granska vad intervjuer om religionsundervisning kan berätta om religionslitteraciteten hos de studerande som deltog i studien. Studien visade ett varierande resultat med några gemensamma punkter som är av teoretisk betydelse. I detta kapitel kommer jag att diskutera dessa punkter och även diskutera huruvida metoden fungerade samt möjliga fortsatta tillämpningar av den. Kapitlet avslutas sedan med en diskussion om vidare forskning.

5.1 Resultatdiskussion

Intresse är en viktig faktor som styr utvecklingen av religionslitteraciteten. Där de studerandes intresse låg, fanns även djupare kunskap om någonting. För Axels del var det kristendomen och dess olika inriktningar, vilket även framgick av hans intresse för bland annat vissarionism som inte förekommer i några läroböcker och inte heller är en vida känd inriktning. Likaledes hade hans ointresse för asiatiska religioner en negativ effekt på hans kunskap. Erik var intresserad av allmänna fakta, men även av att se religionerna i verkligheten, vilket blir tydligt bland annat av hans kunskap om sin omgivning och vilka möjligheter som fanns till utflykter. Bella igen visade ett intresse för att förstå livsåskådningar och deras inverkan på samhället. Detta framgick av att hon ville slopa den andra kursen och istället inkludera andra kurser som obligatoriska, men hon var också den enda som nämnde att religion och livsåskådning vore intressantare om de slogs samman och hon kom även med ett konkret förslag på hur det kunde göras. Cilla uttryckte sitt intresse för dans och kopplade det samman med religion vid de tillfällen som gav henne möjlighet att göra så.

Det som bör noteras gällande intresse är att det delvis är beroende av läraren och hur intressant hen gör ämnet. Informanterna nämnde att deras intresse ökade då läraren var bra, och de verkade även kunna mer från de kurser där de hade haft en lärare som de gillade. Läraren är nämligen en viktig faktor i utvecklingen av religionslitteraciteten, utöver den studerandes bakgrund (Löfstedt & Sjöberg, 2019:161), vilket även studien visar.

Något som även framgår av flera av intervjuerna är att religioner andra än de abrahamitiska religionerna ligger ”där borta”. Det skapas en distans mellan informanterna och de religioner som de inte märker i den egna omgivningen, vilket

också präglar de egna kunskaperna. Visserligen kan man inte tvinga fram kontaktytor med religioner enbart för religionslitteracitetens utveckling, men i och med den kontakt som naturligt skapas genom bland annat internet borde religioner vara synligare. Möjligen ligger det något i det som Axel säger, att han bara inte ser det för att han helt enkelt inte behöver. Religionsundervisningen har här en viktig roll i att skapa dessa kontaktytor (Löfstedt & Sjöberg, 2019:150) på ett sätt som även iakttar religion utanför klassrummet och främjar utvecklingen av en god religionslitteracitet.

Intervjuerna visar på att de studerande verkar vara mer medvetna också när kontexten är en annan. Några av informanterna talar om att kunskapen kan vara bra då de reser, vilket både visar på distanseringen och på att de studerande verkar ha ett annat perspektiv då de turistar än i sin egen verklighet. Detta kan vara en konsekvens av att vi ser vad vi förväntar oss att se medan annat kan gå förbi. Det kan hända att det är intresset för religioner och kulturer som gör informanterna mer medvetna i främmande kontexter medan de antar sig förstå den egna kontexten.

Klart i alla intervjuerna är att den kristna religionslitteraciteten blir mer framträdande, vilket kan vara en konsekvens av att utgångspunkten, religionsundervisningen, till största del behandlar den kristna religionen och att tal om kurserna således leder till en övervägande del kristen terminologi och beskrivning. Informanterna gavs ändå utrymme att uttrycka sig rätt fritt, men det kan hända att de inte fann det naturligt att tala om andra religioner i den kontexten, vilket också talar för att den kristna religionslitteraciteten är starkare. Hur man bättre kunde utveckla andra typer av religionslitteraciteter i religionsundervisningen är något som behöver diskuteras på ett ämnesdidaktiskt plan.

Det jag själv finner intressant med det teoretiska perspektivet och analysen är att så stora skillnader mellan informanterna framkommer. Analysen visar såväl på styrkor som svagheter i de olika nivåerna av religionslitteracitet hos mina informanter. Ett exempel är om man jämför Bellas och Eriks intervjuer. Även om Erik har en mer positiv religionslitteracitet på faktakunskapsnivån än Bella och visar mer färdigheter gällande den nivån, är Bella starkare på de andra nivåerna av religionslitteracitet och visar på en större självmedvetenhet än Erik.

På teoretisk nivå är detta relevant i och med att Jacobsen och Jacobsen (2012:63) säger att nivåerna i teorin bygger på varandra i en hierarkisk ordning. Det som blir tydligt är

att teori och praktik ser olika ut. Bella och Erik är exempel på där nivåerna kan utvecklas i olika ordning och bli olika starka, vilket innebär att det inte kan förutsättas att den ena nivåns religionslitteracitet existerar före den andra introduceras. Istället visar intervjuerna på att det kan vara fördelaktigt att de beaktas som en helhet.

En möjlig orsak till de motsägelser som framkommer i analysen handlar om kontextbundenhet och helt enkelt att informanterna möjligen relaterar frågorna till olika kontexter, vilket påverkar hur de positionerar sig i förhållande till frågorna. Det som kunde motarbeta detta är dels en noggrannare intervju och dels mer erfarenhet av dylika intervjuer. Jag använde mig inte av intervjun för att erhålla någon subjektiv åsikt utan för att utvärdera kunskap, vilket inte direkt är vad metoden ursprungligen varit ämnad för.

Det som är klart är att intervjuerna möjligen fungerar bäst som kompletterande undersökningar av religionslitteraciteten. Även om de inte klargör faktakunskapsnivån på ett sätt där man kan klargöra exakt vad de menar med terminologin, ger intervjuerna en annan aspekt som skriftliga källor inte kan uppnå, nämligen den spontana användningen av termer, beskrivningar och annat. För de djupare nivåerna av religionslitteracitet kan således intervjuer vara något som bättre klargör den faktiska kunskapen. Samtidigt behöver metoden utvecklas för att även inbegripa de nivåer som nu förblev osynliga. Likaså blev som nämnt andra religioner mer osynliga. Även om en viss terminologi användes var denna relativt fattig och saknade även insikter i huruvida de studerande innehade en fördjupad förståelse för religionerna i fråga.

Intervjuer kan också berätta mycket om hur religionslitteraciteten utvecklas och vilka element som styr dess utveckling. I detta fall kan nämnas till exempel intresse och livssituation. Intresset har diskuterats här ovan, men med livssituation menar jag till exempel hur Eriks samtal om religion och förståelse av det präglas av studentexamensprovet i religion som han vid intervjun hade framför sig. På samma sätt relaterar även Cilla sin kunskap till den kontext hon befinner sig i, nämligen skolkontexten, där den största nyttan av undervisningen relaterar till prov och studieuppgifter.

Att använda religionsundervisningen som utgångspunkt har både fördelar och nackdelar. En fördel är att det ger de studerande något konkret att diskutera och således kan ge mer spontan användning av terminologi och realia relaterat till kurserna. Dock

är den religionslitteracitet som framkommer i intervjuerna präglade av religionsundervisningens utformning. I det här fallet använde sig alla övervägande av en kristen terminologi och en kristen religionslitteracitet var mer framträdande. Detta kan vara en konsekvens av att alla religionskurser på sätt eller annat berör kristendomen. Samtidigt valde de studerande själva vad de ville ta upp och diskutera i intervjun. Ett alternativ är därför att de helt enkelt känner sig mer hemma med en mer kristen religionslitteraciteten och att det speglar den religionslitteracitet som de har utvecklat.

5.2 Implikationer för religionsundervisningen

Religionsundervisningens roll som kontaktyta mellan studerande och religion har visat sig vara viktig. Av analysen framgår det att informanterna främst kopplar ihop nyttan av kunskaper om religion främst till det som berör skolmiljön. Detta har konsekvenser för religionslitteraciteten. Om de studerande kvarhåller denna syn kommer religionslitteraciteten med stor sannolikhet att försämrats då de inte längre har kvar denna kontaktyta till religionen. Trots att en del uttryckte delaktighet i religiösa evenemang även på fritiden, finns det ett flertal religioner som de inte stöter på. ”Att lära för livet” är ett ordspråk som allmänt används, men frågan är om religionsundervisningen har samma motto eller om det i likhet med det de studerande uttryckte är frågan om ”att lära för studentexamen”. Religionsämnet är inte det enda ämnet som behöver fundera över den här frågan, men med tanke på avhandlingens tema borde fokus vara på att lära de studerande att tillämpa informationen även utanför provsituationen. I och med religionslitteracitetens betoning på att se och förstå religion i samtid och historia borde studerande lära sig att se och förstå religionsfenomenet i omgivningen och inte enbart i skolböckerna. Vi lever dessutom i en tid då religionen och dess inverkan är tydlig och aktuell på flera olika plan, såväl på politisk som samhällsnivå, både nära och längre bort.

Bland mina informanter verkar detta inte nödvändigtvis vara ett lika stort problem, i vissa aspekter. De visade alla ett genuint intresse av att lära sig mer även om de kunde vara selektiva i vad det är de lär sig om. Alla studerande fortsätter dock inte att läsa religion och om de inte förstått de beröringsytor religionen har i samhället då de läst de två obligatoriska kurserna i religion är det svårt att se hur de lär sig att se dem efteråt. Möjligheten för religionsundervisningen att påverka religionslitteraciteten är

således relativt kort, även med tanke på de studerandes utveckling och vad som kan förväntas av dem. Som konstaterats kräver alltså religionslitteraciteten en viss analytisk förmåga som det inte är sagt att de studerande har då de läst den andra kursen i gymnasiet och sedan slår igen religionsböckerna för all framtid.

En möjlighet kunde då vara att utnyttja den ämnesöverskridande betoning som finns i den nuvarande läroplanen, att utnyttja de möjligheter som de facto ges att vara med och skapa helheter där religion kombineras med andra läroämnen. De ämnesöverskridande kurserna kunde vara en möjlighet att utveckla religionslitteraciteten på det sätt som Moore, Jacobsen och Jacobsen, Prothero och många fler betonar. Det som krävs är att även läraren och skolan ser den möjligheten och använder sig av den.

En annan fråga som behöver ställas och som är viktig att beakta i ämnesdidaktiken är något som framkommer med Eriks intervju. Det jag syftar på är hans strävan efter objektivitet. Det går att spekulera kring varifrån denna strävan kommer och också varför den är framträdande just för honom, men jag hävdar att det har något att göra med sanningsvärde och den diskussion som jag nämnde genom Conroy (2016; se 1.3). Betoningen i skolorna ligger på faktakunskaper och religionsundervisningens diskussion kring konfessionalitet är även den en bidragande orsak till att religionsämnet löper en större risk än andra ämnen att fråntas en viktig essens, nämligen subjektiva upplevelser. Om studerande som då till exempel Erik saknar utomstående kontakt med religion kommer detta att påverka vad de ser som viktig kunskap (Löfstedt & Sjöberg, 2019:162).

För bedömningens skull är avhandlingen också av vikt eftersom den betonar vikten av en differentierad undervisning och även bedömning. Den visar att Blooms taxonomi möjligen kunde vara till stor nytta för religionslärarna i bedömningen även om den vanligtvis har applicerats mer på naturvetenskaper. Det är särskilt för att bedöma djupare kunskaper som den kunde vara till fördel och den kunde även nyttjas för att skapa bedömningskriterier som är mer utförliga än de som förekommer i läroplanen.

Vad gäller intervju som utvärderingsmetod är det desto svårare att tillämpa i praktiken. Den vanliga religionsläraren som har grupper om tjugo personer har nog svårt att utföra likande utvärderingar som den jag har gjort. Presentationer utgör därför ett bra

alternativ, men uppgifter kunde också utvecklas för en mer spontan användning av kunskaper där det muntliga ligger i fokus.

5.3 Avslutning

Denna avhandling har utforskat vad intervjuer om religionsundervisningen kan berätta om religionslitteracitet. Det har visat sig att det kan vara en kompletterande metod till andra metoder för utvärdering av religionslitteracitet. Intervju som metod kan dock berätta mer om de djupare nivåerna av religionslitteracitet. Informanterna delger informationen spontant, vilket också berättar hur de tillämpar kunskapen på ettoreflekterat plan på ett annat sätt än till exempel skriftliga svar. Att utgå från religionsundervisningen underlättar denna spontanitet i och med att informanterna kan berätta vad de upplevt på ett annat sätt. Det ger även informanten större utrymme att välja vad som diskuteras och hur det diskuteras.

Avhandlingens resultat visar också på att det kan vara värt att reflektera över hur vi utvärderar kunskaper i religionsämnet i skolan och vad vi väljer att fokusera på. Allt fler lärare differentierar undervisningen för att få ett mångfaldigare material att utvärdera. Avhandlingen visar att detta såväl uppskattas av de studerande som hjälper i utvecklingen av religionslitteraciteten. Samtidigt ger det också en mer varierad bedömning som bättre motsvarar verkligheten.

Religionslitteraciteten behöver mer forskning, också empirisk sådan. En fortsatt forskning kunde fortsätta på intervjuståret med ett fokus på till exempel religion som fenomen i allmänhet och en analys av hur människor talar om religion. Den teori jag utvecklat i denna avhandling kunde även fungera som grund för fortsatt diskussion och eventuella undersökningar.

Religionsundervisningen och den kunskap som den innehåller och förmedlar är teman som diskuteras i pedagogiska kretsar. Det finns tal om att införa en liknande undervisning som den svenska där alla deltar i samma religionsundervisning, samtidigt som detta är diskussioner som hållits redan före Finlands självständighet. En tillämpning av den rikssvenska modellen kan dock ha konsekvenser för religionslitteracitetens utveckling som ännu är relativt outforskad. Studier av svensk skolundervisning har visat att en dylik religionslitteracitet som den jag ovan har diskuterat också uttrycker sig i ett mångkulturellt klassrum (se t.ex. von Brömssen,

2003; Kittelmann Flensner, 2015) och frågan blir om ett delat klassrum ändrar på vilken religionslitteracitet som utvecklas eller om problemet ligger i strukturen snarare än i klassrummet. Det är diskussioner som behöver hållas och även utforskas.

Referenser

Agebjörn H. & Nilsson, M. (2013) *Litteracitet, små barn och ipad – En fallstudie av ett barnbiblioteks användande av ny teknik i en läsfrämjande kontext*.

<<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=3809044&fileId=3809047>>

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (Abridged ed.). New York: Longman.

Bloom, B. S. (1979). *Taxonomy of Educational Objective. Book 1: Cognitive Domain*. London: Longman Group Limited.

Brömssen, K. v. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Brömssen, K. v. (2013). Om religiös litteracitet. *Religion och livsfrågor* (3), 14 – 18.
<<http://www.religionskunskap.nu/tidningar/rol-1303.pdf>>

Collins J. & Blot, R. (2003). *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University press.

Collins, J. (1995). Literacy and Literacies. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 75 – 93.
<<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.an.24.100195.000451>>

Conroy, J. (2016). Religious Education and religious literacy – a professional aspiration? *British Journal of Religious Education*, 38(2), 163 – 176.
<<https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139891>>

Franck, O. (2013). Den tredje vägen: mellan objektivistiska och subjektivistiska bilder av tro i undervisning i religionskunskap. *Religion och livsfrågor* (3), 19 – 23.
<<http://www.religionskunskap.nu/tidningar/rol-1303.pdf>>

Fredriksson, M. (2016). *Religionens mångfald: RE1*. Helsingfors: Schildts & Söderströms.

Gallagher, E. V. (2009) Teaching for Religious Literacy. *Teaching Theology and Religion* 12(3), 208 – 221.

<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9647.2009.00523.x>>

Hellgrén J. & Granskog P. (2018). *Multilitteracitet. Upptäck och utveckla din kompetens*. Helsingfors: Juvenes Print.

Iisalo, T. (1988). *Kouluopetuksen vaiheita: Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsingfors: Otava

Jacobsen, D. & Jacobsen R. H. (2012). *No Longer Invisible – Religion in University Education*. New York: Oxford University press.

Järnkvist, K. & Klingenberg, M. (2019). Religion i relation. I M. Klingenberg & M. Lövheim (red.), *Unga och religion. Troende, ointresserade eller neutrala?* (s. 91 – 108). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Johansson, J. (2010). *Mål och Medel – faktorer i konflikt?* Gävle: Högskolan i Gävle.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Kallioniemi, A. (2005) Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallisyhteiskunnallisessa kontekstissaan. I A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (red.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella* (s. 11 – 49). Helsingfors: Kirjapaja.

Kittelman Flensner, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Konttori, J. (2018). Uskontolukutaito ja suomalainen uskonnotutkimus. *Uskonnotutkija – Religionsforskaren* 7(2), 1 – 8.

<<https://doi.org/10.24291/uskonnotutkija.v7i2.77407>>

Koulu ja kirkko (u.å). Uskonnonopetuksen vaiheet suomessa.

<<https://koulujakirkko.evli.fi/materiaalit/uskonnonopetus-materiaalit/uskonnonopetuksen-vaiheet-suomessa/>> (hämtat 05.03.2019)

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Löfstedt, M. & Sjöborg, A. (2019). Unga, religion och lärande. I M. Klingenberg & M. Lövheim (red.), *Unga och religion. Troende, ointresserade eller neutrala?* (s. 147 – 164). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Lövheim, M. (2012). Religious Socialization in a Media Age. *Nordic Journal of Religion and Society*, 25(2), 151 – 168.

<https://www.idunn.no/file/ci/66929838/Religious_Socialization_in_a_Media_Age.pdf>

Maddox, B. (2007) What can ethnographic studies tell us about the consequences of literacy? *Comparative education*, 43(2), 253 – 271.

<<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050060701362607?needAccess=true>>

Masuzawa, T. (2005). World Religions. I Jones, L. (red.), *Encyclopedia of Religion* (2. uppl., s. 9800 – 9804). Detroit: Macmillan Reference.

Moore, D. L. (2014). Overcoming religious illiteracy: Expanding the Boundaries of Religious Education. *Religious Education* 109(4), 379 – 389.

Moore, D. L. (2006). Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach. *World History Connected* 4(1).

<<http://worldhistoryconnected.press.uiillinois.edu/4.1/moore.html>>

Opetushallitus (2006a). *Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006*. <https://www.oph.fi/download/158538_netpkuskontojenopsit06.pdf>

Opetushallitus (2006b). *Lukion muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006*.

<https://www.oph.fi/download/47347_Lukion_muiden_uskontojen_opetussuunnitelmien_perusteet_2006.pdf>

Passe, J. & Willox, L. (2009). Teaching Religion in America's Public Schools: A Necessary Disruption. *The Social Studies*, (May/June).

<https://www.researchgate.net/profile/Lara_Willox/publication/249037893_Teaching_Religion_in_America%27s_Public_Schools_A_Necessary_Disruption/links/5629060608aef25a243d2ca8.pdf>

Pew Forum (2010). "U.S. Religious Knowledge Survey". *The Pew Forum on Religion and Public Life*. <<http://pewforum.org/2010/09/28/u-s-religious-knowledge-survey/>> (hämtat 26.04.2019)

Prodromou, E. H., Gooding, C. D. & Galbraith, S. L. (2018). Approaching Religious Literacy in International Affairs: A Conference Report. *The Review of Faith & International Affairs*, 16(1), 1 – 15.

<<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15570274.2018.1433594>>

Perry, K. (2012). What is Literacy? – A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50 – 71.
<http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf>

Poulter, S. (2014). Uskonnon lukutaito maailmankansalaisuuden kasvamisessa. I J. Muortovuori (red.), *Moniarvoinen oppilaitos: kokemuksia ja näkemyksiä kirkon oppilaitosyhteistyöstä* (s. 41 – 50). Helsinki: Kirkkohallitus

Prothero, S. (2007). *Religious Literacy. What Every American Needs to Know – And Doesn't*. San Francisco: HarperSanFrancisco.

Sakaranaho, T. (2013). Religious Education in Finland. *Temenos. Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), 225 – 254.

Sahlberg, P. & Johansson, I. (2012). *Lärdomar från den finska skolan*. Lund: Studentlitteratur

Studentexamensnämnden (2018). Evangelisk luthersk religion.
<<https://svenska.yle.fi/dataviz/abimix/2018/host/UE-sv/>> (hämtad 02.02.2019)

Suomen Kulttuurirahasto. (2018) *Uudet Argumenta-hankkeet käsittelevät laajasti yhteiskunnallisia haasteita*.
<<https://skr.fi/ajankohtaista/uudet-argumenta-hankkeet-kasittelevat-laajasti-yhteiskunnallisia-haasteita>> (hämtat 03.03.2019)

Taylor, B. (2005). Ecology and Religion: Ecology and Nature Religions. I Jones, L. (red.), *Encyclopedia of Religion* (2. uppl., s. 2661 – 2668). Detroit: Macmillan Reference.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Ubani, M. (2013). *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ubani, M., Viinikka, K. & Kallioniemi A., (u.å.). Project Description. *21 Century Skills, multiple literacies and developing RE teacher education*.

<<https://blogs.uef.fi/21skillsreachedu-en/>> (hämtad 22.02.2019)

Urbańczyk, J. (2017). "What if it is actually true?": Vissarion's Followers from Eastern Europe and their Path to the Last Testament Church Community in Siberia. *Nova Religio: The Journal of Alternative and Emergent Religions*. 20(3), 74 – 100.
<<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=668ac393-5fe7-48d2-bf21-e25680deb665%40pdc-v-sessmgr03>>

Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Tammerfors: Juvenes Print.

<https://www.opf.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf>

Valk, J. & Tosun, A. (2016). Enhancing Religious Education through Worldview Exploration. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(2), 105 – 117. <<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/dcse.2016.7.issue-2/dcse-2016-0019/dcse-2016-0019.pdf>>

Vuola, E. (2018). Uskonnotutkimus ja globaali todellisuus. *Tieteessä tapahtuu* (5), 45 – 48. <<https://journal.fi/tt/article/view/75095/36610>>

Weiss, M. G. (2005). Ayurveda. I Jones, L. (red.), *Encyclopedia of Religion* (2 uppl., s. 713 – 715. Detroit: Macmillan Reference.

Williams, J. D. & Snipper, G. C. (1990). *Literacy and Bilingualism*. New York: Longman.

Wilson, B. R. (2005). Secularization. In Jones, L. (red.) *Encyclopedia of Religion* (2 uppl., s. 8214 – 8220). Detroit: Macmillan Reference.

Intervjuer med

Axel 04.03.2019

Bella 13.03.2019

Cilla 13.03.2019

Erik 15.03.2019

i skribentens privata arkiv

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuavtal

Samtycke om medgivande till intervju

Avhandling pro gradu om religionslitteracitet

Jessica Rönngren, Åbo Akademi

Tack för att du deltar i denna intervju. Syftet med detta projekt är att bättre förstå vad intervjuer om religionsundervisning kan berätta om det som kallas religionslitteracitet. Alla intervjuer kommer att spelas in och transkriberas inför analys. De kommer enbart att användas för ovannämnda forskning.

Frivillighet och anonymitet

Detta dokument är ett avtal som träffas mellan dig och Jessica Rönngren. Syftet med avtalet är att säkerställa att du har blivit rätt informerad om projektet som helhet, ditt deltagande i projektet och de steg som syftar att trygga din anonymitet.

Före du undertecknar detta avtal är det viktigt att du är medveten om följande:

- Under intervjun kan du välja att vägra besvara en fråga när du vill
- Du kan välja att avbryta intervjun när du vill
- Intervjun och transkriberingen kommer att bli en del av Jessica Rönngrens egendom
- Intervjun och transkriberingen av intervjun kommer att lagras säkert och avskilt från detta avtal.
- Ingen identifierande information används i slutarbetet

Information om deltagaren

Efternamn och tilltalsnamn: _____

Födelsedatum: _____

Tel nr. eller epost: _____

Avtal om medgivande

Härmed försäkrar jag att

1. Jag har blivit informerad om studien och att resultaten publiceras i Jessica Rönngrens avhandling pro gradu.
2. Jag förstår att mitt deltagande i intervjun är frivilligt. Jag förstår att intervjudiskussionen kan vara både intressant och tankeväckande. Ifall jag känner mig obekväm under intervjun har jag rätt att avstå från att besvara en fråga och/eller avsluta intervjun.
3. Jag förstår att min anonymitet som deltagare i denna studie kommer att säkerställas. I användningen av inspelning och intervjumaterial kommer min anonymitet att tryggas. Jag kommer inte att kunna identifieras i slutrapporten. Mina lärare kommer inte ha tillgång till inspelningar eller renskrivningar. Detta kommer att förebygga att mina personliga kommentarer får några som helst negativa konsekvenser för mig.

Jag har i och med detta fått tillfredsställande information och svar på mina frågor om studien. Jag samtycker till att information från intervjun kan användas på det sätt som gynnar studien. Jag samtycker härmed till att delta i denna intervju som spelas in elektroniskt.

Ort och datum: _____

Informantens underskrift

Intervjuarens underskrift

Intervjuarens namn: Jessica Rönngren
Telefonnummer: 040 *****
Epost: jronngre@abo.fi

Bilaga 2: Intervjuguide

INLEDANDE FRÅGOR:

1. Hur många kurser har du läst i religion?
2. Varför valde du religion som ett ämne att fördjupa dig i?
3. Vilka förväntningar hade du av kurserna?
4. På vilket sätt känner du att dina förväntningar möttes?
5. Om du hade fått möjlighet, skulle du ha läst fler kurser i religion?
6. Har du fått någon information om de kurser som inte ordnats?
 - a. Hur har du fått den informationen?

UNDERVISNINGSFRÅGOR

7. Vilka kurser tyckte du särskilt om?
 - a. Vad handlade de om?
8. Vilken kurs tyckte du var intressantast?
 - a. Vad gjorde kursen intressant?
9. Om du skulle rekommendera en kurs, vilken skulle du rekommendera?
 - a. Varför just den?
10. Vilken kurs tyckte du var minst intressant?
 - a. Vad gjorde den ointressant?
11. Vilken kurs tyckte du var minst nyttig?
 - a. Vad gjorde den mindre givande?
12. Om du tänker tillbaka till de uppgifter som du har gjort i religionsundervisningen, vilka tyckte du särskilt bra om?
 - a. Vad gjorde dem bra?
13. Vilka uppgifter/ Vilken typ av uppgifter känner du inte gav något?

ÄMNESFRÅGOR

14. Vilken kurs tyckte du allra bäst om?
 - a. Varför lyfter du fram den?
 - b. Vad minns du bäst från den kursen?
 - c. Vad var mest givande?
15. Vilken kurs tyckte du minst om?

- a. Vilka förväntningar hade du på den kursen?
 - b. Vad gjorde att den inte var särskilt givande?
 - c. Hur skulle du förbättra den kursen?
16. Vilken religion känner du att du kan mest om?
- a. Om du skulle förklara den religionen för någon som aldrig hört talas om den, vad skulle du då berätta?
17. Vilken religion känner du att du kan minst om?
- a. Hur kommer det sig?
 - b. Vad är det du känner dig osäker på?

KOMPETENSFRÅGOR

18. Har religionsundervisningen hjälpt dig på något sätt i ditt vardagsliv?
- a. Kan du ge exempel på när du märkt av att religionsundervisningen har hjälpt dig?
 - i. På vilket sätt hjälpte kunskapen dig?
19. Kan du ge exempel på när du märkt att du skulle behövt mer kunskap?
20. När tycker du att du har mest nytta av religionsundervisningen?
21. Kan du berätta när religionskurserna har hjälpt dig förstå omvärlden bättre?

AVSLUTANDE FRÅGOR:

22. Vad tycker du är den allra viktigaste lärdomen som du har hämtat med dig från religionsundervisningen?
23. Vad känner du saknades i religionsundervisningen?
24. Om du fick ge ett önskemål om religionsundervisningen, vad skulle det vara?
25. Är det något du ännu vill kommentera?
26. Har du några frågor till mig?